

Bildung auf einen Blick

OECD-INDIKATOREN

AUSBILDUNG UND KOMPETENZEN



OECD 

2001

INHALTSVERZEICHNIS

Bezeichnung
in der Ausgabe
von 2000

Einleitung	5	
Interessante Einzelergebnisse	11	
Hinweise für den Leser.....	27	
Kapitel A: Das Umfeld der Bildung	31	
A1 Die relative Größe der Bevölkerung im üblichen Schulalter	33	A1
A2 Bildungsstand der Erwachsenenbevölkerung	40	A2
A3 Zusammenhang zwischen Humankapital und Wirtschaftswachstum.....	50	
Kapitel B: Finanzressourcen – Investitionen in die Bildung	55	
B1 Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden.....	59	B4
B2 Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Verhältnis zum Bruttoinlandsprodukt	74	B1
B3 Relative Anteile öffentlicher und privater Investitionen für Bildungseinrichtungen	88	B2
B4 Die staatliche Bildungsfinanzierung	100	B1
B5 Unterstützung für Schüler/Studierende und Privathaushalte durch öffentliche Subventionen	107	
B6 Ausgaben für Bildungseinrichtungen nach Art der erbrachten Leistung und Art der Ressource	116	B5
Kapitel C: Bildungszugang, Bildungsbeteiligung und Bildungsfortschritte	127	
C1 Bildungsbeteiligung über die gesamte Lebensspanne	129	C1
C2 Bildungsbeteiligung und Abschlussquoten im Sekundarbereich II	147	C2
C3 Zugang zu und Beteiligung an tertiärer Bildung.....	158	C3
C4 Studienabschluss im Tertiärbereich	169	C4
C5 Schüler, denen zur Bewältigung des Lehrplans zusätzliche Ressourcen zur Verfügung gestellt werden	185	C6
C6 Beteiligung der Erwachsenenbevölkerung an Fort- und Weiterbildung.....	193	C7
Kapitel D: Lernumfeld und Organisation der Schulen	203	
D1 Lehrergehälter an öffentlichen Schulen des Primar- und Sekundarbereichs.....	205	D1
D2 Die Verteilung der Lehrer nach Alter und Geschlecht	223	
D3 Unterrichtszeit und Arbeitszeit der Lehrer.....	236	D3
D4 Insgesamt vorgesehene Unterrichtszeit für Schüler des Sekundarbereich I.....	243	D4
D5 Zahlenmäßiges Schüler/Lehrer-Verhältnis	252	B7

D6	Schulung der Lehrer in Informations- und Kommunikationstechnologien (ICT)	260	
D7	Nutzung und Verfügbarkeit von Computern in der Schule sowie im Lehr- und Lernprozess	271	D7
<i>Kapitel E:</i>	<i>Individuelle, gesellschaftliche und arbeitsmarktbezogene Bildungsergebnisse</i>	285	
E1	Erwerbsquoten nach Bildungsstand	287	E1
E2	Erwartete Jahre in Ausbildung und Beschäftigung für 15- bis 29-jährige	295	E4
E3	Bildung und Beschäftigung junger Menschen	299	E2
E4	Die spezifische Situation junger Menschen.....	312	E3
E5	Einkommen und Bildungsstand	320	E5
<i>Kapitel F:</i>	<i>Schulische Leistungen</i>	327	
F1	Entwicklungen beim mittleren Leistungsstand in Mathematik und den Naturwissenschaften in der 8. Klasse (1995 und 1999)	329	
F2	Unterschiede im Leistungsstand von Achtklässlern in Mathematik und den Naturwissenschaften (1995 und 1999).....	335	
F3	Einkommensungleichheit und ungleiche Lesefähigkeiten.....	342	
F4	Geschlechtsspezifische Unterschiede im Leistungsstand von Achtklässlern in Mathematik und den Naturwissenschaften (1999).....	347	
<i>Anhang 1:</i>	<i>Typisches Abschlussalter</i>	353	
<i>Anhang 2:</i>	<i>Grundlegende statistische Bezugsdaten</i>	359	
<i>Anhang 3:</i>	<i>Quellen, Methoden und technische Hinweise</i>	363	
Glossar	425	
Mitwirkende an dieser Publikation		435	
Sachverwandte OECD-Publikationen		439	

EINLEITUNG

■ DIE OECD - BILDUNGSINDIKATOREN

Attraktive Anreize für den Einzelnen, die Volkswirtschaften und die Gesellschaften der einzelnen Länder, das Bildungsniveau weiter anzuheben, haben zu einer verstärkten Beteiligung von Menschen aller Altersstufen - von der frühen Kindheit bis zum späten Erwachsenenleben - an einer immer größer werdenden Auswahl an Lernangeboten geführt. In Zeiten einer zunehmenden und sich mehr und mehr vielfältig gestaltenden Nachfrage nach Lernen über das ganze Leben hinweg besteht die große Aufgabe darin, einerseits der hohen Nachfrage bestmöglich gerecht zu werden und andererseits gleichzeitig sicherzustellen, dass die verschiedenen Arten und Formen des Lernens den Bedürfnissen auf möglichst effektive Art und Weise entsprechen.

Bei der Suche nach einer effektiven Bildungspolitik, die die sozialen und wirtschaftlichen Aussichten des Einzelnen verbessert, Anreize für eine größere Effizienz bei der Bildungsvermittlung bietet und dazu beiträgt, Ressourcen zur Bewältigung der steigenden Bildungsnachfrage verfügbar zu machen, lenken die Regierungen ihre Aufmerksamkeit in verstärktem Maße auf vergleichende internationale Analysen bildungspolitischer Maßnahmen. Im Rahmen ihrer Zusammenarbeit sowohl innerhalb der OECD als auch in anderen internationalen Zusammenschlüssen streben die Länder an, voneinander zu lernen, wie die Vorteile von Bildung für alle sichergestellt werden können, wie man am besten die für eine Wissensgesellschaft notwendigen Kompetenzen fördern kann, und wie Lehren und Lernen zu gestalten sind, damit lebenslanges Lernen für alle eine Realität wird. Diese Fragen standen auch bei dem Treffen der Bildungsminister der OECD-Länder vom 2. bis 4. April 2001 in Paris im Vordergrund (siehe dazu auch www.oecd.org/els).

Dieser Fokus hat zu umfangreichen Bemühungen seitens der OECD geführt, die Erfassung und Darstellung vergleichender Statistiken und Indikatoren im Bereich der Bildung zu verbessern. Im Verlauf der letzten dreizehn Jahre hat die OECD eine Vielzahl vergleichender Indikatoren entwickelt und veröffentlicht, die Einsicht in die Funktionsweise von Bildungssystemen gewähren. Die Indikatoren spiegeln dabei sowohl die in die Bildung investierten Ressourcen als auch deren Erträge für den Einzelnen und die Gesellschaft wider.

Die OECD-Bildungsindikatoren stellen Informationen über eine Reihe von wichtigen Aspekten der Funktionsweise, Entwicklung und Auswirkungen von Bildung zur Verfügung. Sie decken den gesamten Bereich von der frühen Kindheit über die formelle Bildung bis hin zur lebenslangen Fort- und Weiterbildung ab. Sie bieten jedem einzelnen Land die Möglichkeit, sein eigenes Bildungssystem im Licht der Leistungsfähigkeiten anderer Länder zu betrachten. Anhand internationaler Vergleiche können die einzelnen Länder die Stärken und Schwächen des eigenen Bildungssystems erkennen und abschätzen, in welchem Ausmaß Abweichungen in den Bildungserfahrungen nur für ihr Land zutreffen oder aber Unterschiede widerspiegeln, die auch anderswo aufgetreten sind. Zusammen mit den länderspezifischen Untersuchungen und Analysen sind die Indikatoren

In den neunziger Jahren hat sich Lernen in allen OECD-Ländern einer steigenden Nachfrage erfreut ...

... und die Regierungen sind zunehmend bestrebt, in Fragen der Organisation und Förderung des lebenslangen Lernens voneinander zu lernen.

Die OECD-Bildungsindikatoren bieten den Ländern die Möglichkeit, ihr eigenes Bildungssystem im Licht der Leistungsfähigkeit anderer Länder zu betrachten, ...

darauf ausgelegt, die Regierungen in ihren Bemühungen um Reformen in der Bildungspolitik zu unterstützen.

... indem eine Vielzahl von politischen Erfordernissen mit den besten verfügbaren internationalen Daten in Beziehung gesetzt wird.

Die OECD-Bildungsindikatoren sind das Ergebnis eines fortlaufenden Prozesses der konzeptionellen Weiterentwicklung und Datenerfassung, dessen Ziel es ist, eine Vielzahl von politischen Erfordernissen mit den besten verfügbaren internationalen Daten in Beziehung zu setzen. Jedes Jahr arbeiten die Mitgliedsländer und das OECD-Sekretariat eng zusammen, um zu gewährleisten, dass:

- die Darstellung der Indikatoren so einfach wie möglich, aber so komplex wie notwendig ist, um zu starke Vereinfachungen komplexer Sachverhalte im Bereich der Bildung zu vermeiden;
- die Indikatoren größtmögliche Vergleichbarkeit aufweisen, aber dennoch länderspezifisch genug sind, um historische, systembedingte und kulturelle Unterschiede zwischen den Ländern zu berücksichtigen;
- die Anzahl der Indikatoren so gering wie möglich, aber dennoch umfangreich genug ist, um für die bildungspolitische Meinungsbildung von Nutzen zu sein.

■ **BILDUNG AUF EINEN BLICK 2001**

Die OECD-Indikatoren geben den Konsens der Fachwelt über die international vergleichende Erfassung und Messung des gegenwärtigen Standes der Bildung wieder.

Die Ausgabe des Jahres 2001 von *Bildung auf einen Blick* bietet ein umfangreiches aktuelles Spektrum an vergleichbaren Indikatoren. Die Indikatoren stellen den Konsens der Fachwelt zur Erfassung und Messung des gegenwärtigen Standes der Bildung im internationalen Vergleich dar. 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 Bildung. Aufgrund der thematischen Gliederung und der Hintergrundinformationen zu den Tabellen und Grafiken ist diese Veröffentlichung eine wertvolle Wissensquelle für alle, die ein Interesse an der länderübergreifenden Analyse von Bildungssystemen haben.

In der diesjährigen Ausgabe reicht der vergleichende Überblick der Bildungssysteme bis ans Ende der neunziger Jahre, sodass die OECD-Bildungsindikatoren nun erstmals ein komplettes Jahrzehnt umfassen. Dadurch werden auch Untersuchungen der Entwicklungen und Veränderungen des Bildungsangebots und der Ergebnisse von Bildung im Verlauf der neunziger Jahre ermöglicht.

Neue Indikatoren bieten Informationen zu folgenden Aspekten ...

Die Ausgabe des Jahres 2001 von *Bildung auf einen Blick* enthält neue Indikatoren zu folgenden Aspekten: der Zusammenhang zwischen Bildung und wirtschaftlichem Wachstum, Entwicklungen bei den öffentlichen und privaten Bildungsausgaben sowie bei den öffentlichen Bildungssubventionen und ihren Nutznießern, die Beteiligung der Erwerbsbevölkerung an Fort- und Weiterbildung, von den Regierungen bereitgestellte Anreize, um qualifizierte Lehrer zu gewinnen und zu halten, der Einsatz von Kommunikations- und Informationstechnologien in der Bildung, sowie Entwicklungen beim Leistungsstand der Schüler und Ungleichgewichte bei der Lesefähigkeit der Erwachsenenbevölkerung.

Für viele Indikatoren stellen inzwischen wesentlich mehr OECD-Länder Daten zur Verfügung. Außerdem haben durch das *World Education Indicators*-Programm (WEI), das die OECD zusammen mit der UNESCO koordiniert, 18 Nicht-Mitgliedsländer zu dieser Ausgabe beigetragen, so dass einige der Indikatoren mehr als zwei Drittel der Weltbevölkerung abdecken. Die Nicht-Mitgliedsländern sind: Ägypten, Argentinien, Brasilien, Chile, China, Indien, Indonesien, Jordanien, Malaysia, Paraguay, Peru, die Philippinen, die Russische Föderation, Sri Lanka, Thailand, Tunesien, Uruguay und Zimbabwe. Die Daten für diese Länder werden auf Grundlage von OECD-Definitionen und Methoden aufbereitet, um die Vergleichbarkeit mit den OECD-Indikatoren zu gewährleisten. Die Daten für Israel werden zusammen mit denen für die WEI-Teilnehmerstaaten dargestellt.

Die einzelnen Indikatoren werden in sechs Kapitel aufgeteilt.

- In *Kapitel A* werden Indikatoren zum übergeordneten Kontext vorgestellt, innerhalb dessen die Bildungssysteme agieren. Es werden vor allem der demographische Hintergrund des Bildungsangebots sowie der vorhandene Bestand des Humankapitals untersucht. In Kapitel A wird auch der Versuch gemacht, den Effekt verschiedener unabhängiger Variablen (einschließlich des Humankapitals) auf Veränderungen der Wachstumsraten des BIP pro Kopf über den Zeitraum von 1980 bis 1990 hinweg abzuschätzen.
- *Kapitel B* behandelt die von den einzelnen Ländern in Bildung investierten finanziellen und personellen Ressourcen und vergleicht die Bildungsausgaben im Verhältnis zur Anzahl der Schüler/ Studierenden, dem nationalen Einkommen und dem Umfang der öffentlichen Haushalte; die verschiedenen Arten der Finanzierung von Bildungssystemen und die entsprechenden Finanzierungsquellen; sowie die Art und Weise, in der die Finanzmittel verwendet werden.
- *Kapitel C* stellt Indikatoren für den Zugang zu Bildung, die Bildungsbeteiligung, Bildungsfortschritte und erlangte Abschlüsse vor. Es werden Entwicklungen bei der Bildungsbeteiligung und den Abschlussquoten in den verschiedenen Bildungsbereichen und Arten von Bildungseinrichtungen aufgezeigt, um darzulegen, wie sich Bildungsangebot und -nachfrage in den verschiedenen Ländern entwickelt haben.
- *Kapitel D* behandelt das Lernumfeld und die verschiedenen Organisationsformen von Schulsystemen. Es enthält Daten über Lehrergehälter; die demographische Struktur des Lehrpersonals; die Ausbildungsanforderungen für neue Lehrer; die vorgeschriebene Anzahl an Unterrichtsstunden, sowohl für die Lehrer als auch die Schüler; die Fächerausrichtung des Lehrplans; Lehrplanentscheidungen; sowie die Verfügbarkeit und den Einsatz von Computern in der Schule.
- In *Kapitel E* wird ein umfassendes Bild bezüglich der individuellen, gesellschaftlichen und arbeitsmarktbezogenen Bildungsergebnisse gezeichnet. Es behandelt die Bildungsbeteiligung der Erwerbsbevölkerung nach Bildungsstand; die Ausbildung und Erwerbstätigkeit junger Menschen, sowie die Zusammenhänge zwischen Einkommen und Bildungsstand.

... den Zusammenhang von Bildung und wirtschaftlichem Wachstum, ...

... Entwicklungen bei den öffentlichen und privaten Bildungsausgaben sowie den öffentlichen Bildungssubventionen und ihren Nutznießern, ...

... Beteiligung der Erwerbsbevölkerung an Fort- und Weiterbildung, ...

... von den Regierungen bereitgestellte Anreize, um qualifizierte Lehrer zu gewinnen und zu halten, sowie der Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien im Bildungsbereich und...

... Entwicklungen beim Leistungsstand der Schüler und der Lesefähigkeit Erwachsener:

Die 31 Indikatoren der diesjährigen Ausgabe zielen auf ein ausgewogenes Verhältnis zwischen...

... der Darstellung der gegenwärtigen Situation und der Veränderungen in einem Land, ...

... der Reaktion auf neue politische Erfordernisse und der Sicherstellung von Kontinuität bei den gewählten Indikatoren, ...

... der Darstellung von Investitionen in die Bildung und der erzielten Ergebnisse und ...

- Abschließend werden in Kapitel F Indikatoren zu Entwicklungen beim Leistungsstand der Schüler in Mathematik und den Naturwissenschaften vorgestellt sowie zur Verteilung der Lesefähigkeit bei Erwachsenen.

Bildung auf einen Blick zielt darauf ab, eine umfassende statistische Beschreibung der Situation der Bildungssysteme auf internationaler Ebene bereitzustellen. Es deckt daher eine Vielzahl bildungsrelevanter Themen ab, wobei die dargestellten Daten mit detaillierten Beschreibungen einhergehen, um so den Leser dabei zu unterstützen, zulässige Schlüsse aus den Indikatoren zu ziehen und länderspezifische Unterschiede zu interpretieren. Um die Publikation handhabbar zu halten, wurde die Anzahl der Indikatoren auf 31 beschränkt, wobei sich die Auswahl der Indikatoren nach vier Prinzipien richtete:

- *Bildung auf einen Blick* bemüht sich um ein ausgewogenes Verhältnis zwischen der Funktion als *Nachschlagewerk* (das aufzeigt, wie der gegenwärtige Stand ist und wo die Länder sich befinden) und der Funktion als *Jahrbuch* (das darstellt, wie die Situation sich verändert). Trends und Entwicklungen werden insbesondere in folgenden Indikatoren beleuchtet: Indikator A1 (Veränderungen in der demographischen Struktur von Schülern und Studierenden), A2 (Veränderungen im Bildungsstand), A3 (Zusammenhang zwischen Humankapital und wirtschaftlichem Wachstum), B1, B2, B3 und B4 (Veränderungen bei den öffentlichen und privaten Bildungsausgaben im Verhältnis zu den Schüler-/Studierendenzahlen, BIP und öffentlichen Gesamtausgaben), C1 und C3 (Veränderungen in der Bildungserwartung in Jahren), und F1, F2 und F4 (Veränderungen im Leistungsstand in Mathematik und den Naturwissenschaften).
- In den aufeinander folgenden Ausgaben soll stets ausreichend Raum für *Neuerungen* der Indikatoren gelassen werden, um den sich verändernden politischen Gegebenheiten Rechnung zu tragen. In diesem Jahr wurde fast ein Drittel der Datentabellen neu eingeführt (bzw. Indikatoren wieder aufgenommen, die nicht jährlich erhoben werden). A3 (Zusammenhang zwischen Humankapital und wirtschaftlichem Wachstum), B6 (Ausgaben pro Schüler/Studierenden nach Zweck, einschließlich Forschung + Entwicklung), C4 (Absolventen naturwissenschaftlicher Fächer in der Erwerbsbevölkerung), D6 und D7 (Einsatz von Informationstechnologien in der Bildung), F1, F2 und F4 (Entwicklungen beim Leistungsstand in Mathematik und den Naturwissenschaften), und F3 (ungleiche Lesefähigkeiten in Beziehung zu wirtschaftlichen Ungleichheiten). Rund ein weiteres Drittel der Indikatoren war zwar bereits in der Vorjahresausgabe enthalten, doch zur Verbesserung dieser Indikatoren wurden wichtige Änderungen der Methodik und der Darstellung vorgenommen. Dies betrifft die finanztechnischen Indikatoren B1, B2, B3, B4 und B5 sowie die Indikatoren C5 (Schüler mit speziellen Bildungsbedürfnissen), C6 (Beteiligung an Fort- und Weiterbildung), D1 (Lehrergehälter) und D2 (Alters- und geschlechtsspezifische Verteilung der Lehrer). Die übrigen Indikatoren sind sowohl inhaltlich als auch in ihrer Darstellung im Vergleich zu vorangehenden Ausgaben unverändert geblieben.
- Fast die Hälfte der Indikatoren bezieht sich direkt oder indirekt auf Ergebnisse und Resultate von Bildungssystemen, was eine fortschreitende Verlagerung des öffentlichen und staatlichen Interesses weg von der Kontrolle über Ressourcen und Inhalte der Bildung hin zu einer

Fokussierung auf die Ergebnisse widerspiegelt. Es handelt sich dabei um die Indikatoren A2 (Bildungsstand), A3 (Zusammenhang zwischen Humankapital und wirtschaftlichem Wachstum), C2 und C4 (Ergebnisse der Bildungseinrichtungen), E1, E2, E3, E4 und E5 (Beschäftigung, Einkommen und Bildungsstand) und F1, F2, F3 und F4 (Leistungsstand der Schüler sowie Lese- und Schreibfähigkeit bei Erwachsenen).

- Schließlich befasst sich rund ein Drittel der Indikatoren mit länderinternen Unterschieden, um so Analysen von Fragen der Chancengleichheit beim Bildungsangebot und den Ergebnissen von Bildung zu erleichtern. Hierbei handelt es sich um die Indikatoren A2 (geschlechtsspezifische Unterschiede beim Bildungsstand), C5 (spezielle Bildungsbedürfnisse), C6 (Fort- und Weiterbildung), E1, E2, E3 und E4 (Beschäftigung, Einkommen und Bildungsstand nach Altersgruppen und Geschlecht), F3 (Ungleichheiten bei Lesefähigkeiten und Einkommen), F2 (Länderinterne Unterschiede beim Bildungsstand der Schüler/Studierenden) und F4 (geschlechtsspezifische Unterschiede beim Leistungsstand von Schülern).

... der Überprüfung der Gesamtleistung der einzelnen Länder und der Untersuchung von Fragen der Chancengleichheit beim Bildungsangebot und den Ergebnissen von Bildung.

Der Begleitband *Bildungspolitische Analyse: 2001 Edition Analysis* greift ausgewählte Themen von besonderer Relevanz für die Regierungen wieder auf. Die aktuellste Ausgabe dieser Publikation, die für das Treffen der OECD-Bildungsminister im April 2001 Hintergrundinformationen geliefert hat, untersucht erfolgsversprechende Ausrichtungen politischer Maßnahmen im Bereich lebenslanges Lernen; die Leistungen der einzelnen Länder bei der Umsetzung des lebenslangen Lernens; die unterschiedliche Beteiligung am lebenslangen Lernen, einschließlich der sogenannten „digitalen Spaltung“; in der wissensbasierten Wirtschaft geforderte Kompetenzen und alternative Szenarien der zukünftigen Entwicklungen der Schule.

Die den OECD-Bildungsindikatoren zugrunde liegenden Daten sind im Internet verfügbar (www.oecd.org/els/education/ei/index.htm).

■ ZUKÜNFTIGE PERSPEKTIVEN

Internationale Vergleiche schulischer Leistungen sind für die politischen Entscheidungsträger in vielen OECD-Ländern zu einem wesentlichen Instrument für die Bewertung der Leistungsfähigkeit des eigenen Bildungssystems geworden sowie dafür, inwieweit Schüler auf ihre Teilnahme am Leben und in der Arbeitswelt des 21. Jahrhunderts.

Aufgrund der wachsenden Nachfrage nach internationalen Vergleichen von Bildungsergebnissen hat die OECD die internationale Schulleistungsstudie PISA (*Programme for International Student Assessment*) aufgelegt. Mit PISA sind die Regierungen der OECD-Länder die Verpflichtung eingegangen, die Resultate ihrer Bildungssysteme in Form des Leistungsstands der Schüler regelmäßig und in einem international abgestimmten Rahmen zu beobachten. PISA möchte eine neue Grundlage für den politischen Dialog und die gemeinschaftliche Definition und Operationalisierung von Bildungszielen schaffen. Hier sind innovative Methoden gefragt, die die Erkenntnisse über die Fähigkeiten berücksichtigen, die im Erwachsenenleben wichtig sind. Die Studie liefert Anstöße für die Definition und Bewertung von Standards, erklärt die Kombination der für den Aufbau von Kompetenzen wesentlichen Faktoren, deren ähnliche oder unterschiedliche

Wirkungsweise in den einzelnen Ländern und ermöglicht ein besseres Verständnis der Ursachen und Auswirkungen der festgestellten Kompetenzmängel. Durch Unterstützung der Verlagerung des politischen Schwerpunkts von den im Bildungssystem und den Bildungseinrichtungen eingesetzten Mitteln hin zu den Lernergebnissen versucht PISA, die politischen Entscheidungsträger dabei zu unterstützen, die schulische Bildung zu verbessern und die jungen Menschen besser auf den Eintritt in ein Erwachsenenleben vorzubereiten, das von raschem Wandel und einer fortschreitenden globalen Verflechtung geprägt ist.

Die Ergebnisse PISA-Schulleistungsstudie aus dem Jahr 2000 über die Leistungen 15-Jähriger in Lesen, Mathematik und naturwissenschaftlicher Lesefähigkeit werden ab Dezember 2001 verfügbar sein und eine der wichtigsten noch bestehenden Informationslücken bei den OECD-Bildungsindikatoren schließen (siehe auch www.pisa.oecd.org). Ab der Ausgabe des Jahres 2002 werden die PISA-Ergebnisse in *Bildung auf einen Blick* enthalten sein.

INTERESSANTE EINZELERGEBNISSE

■ BILDUNGSERGEBNISSE

Generell verbesserten sich die Leistungen in den Naturwissenschaften in der 8. Klasse zwischen 1995 und 1999.

- In zehn von 13 Ländern verbesserte sich der mittlere Leistungsstand in den Naturwissenschaften zwischen 1995 und 1999, die Zunahme war jedoch nur in zwei Ländern signifikant. 1995 lagen die Leistungen der ungarischen Schüler in Naturwissenschaften um den OECD-Durchschnitt, 1999 schloss Ungarn jedoch in die Spitzengruppe zu Japan und Korea auf, die sich signifikant über dem OECD-Durchschnitt bewegen. Kanada rangierte zuvor weit unter dem OECD-Durchschnitt und arbeitete sich 1999 bis zum mittleren Leistungsniveau empor. (Indikator F1)
- Dagegen ist die Tschechische Republik von ihrer Position im Jahr 1995, die deutlich über dem OECD-Durchschnitt beim Leistungsstand in den Naturwissenschaften lag, 1999 ungefähr auf den OECD-Durchschnitt zurückgefallen. Italien, Neuseeland und die Vereinigten Staaten blieben erheblich hinter dem Ländermittel zurück. (Indikator F1)

Die Verbesserungen in Kanada und Korea zeigen, dass die Gesamtleistung gesteigert werden kann, ohne den Abstand zwischen den leistungsstärksten und den leistungsschwächsten Schülern zu vergrößern ...

- Korea konnte ein bereits hohes Niveau des mittleren Leistungsstands in Mathematik in der 8. Klasse sogar noch etwas verbessern und dabei gleichzeitig den Abstand zwischen den leistungsstärksten und den leistungsschwächsten Schülern auf ein durchschnittliches Maß reduzieren. Auch in Kanada, wo sich die mathematischen und die naturwissenschaftlichen Leistungen signifikant verbesserten, nahmen die Unterschiede bei den Ergebnissen für die Naturwissenschaften ab und in Mathematik nur leicht zu. (Indikator F2)

... was jedoch bisher nicht überall zutrifft.

- In anderen Ländern gingen allgemeine Leistungssteigerungen jedoch mit einer Vergrößerung der Kluft zwischen den leistungsstärksten und den leistungsschwächsten Schülern einher. So verbesserten sich beispielsweise die Leistungen der ungarischen Schüler in den Naturwissenschaften signifikant, gleichzeitig nahm dort aber auch das Gefälle zwischen 1995 und 1999 am stärksten zu. (Indikator F2)
- Schließlich kam es in der Tschechischen Republik und in Neuseeland zwischen 1995 und 1999 zu einem Absinken des mittleren Leistungsstands in Mathematik, während gleichzeitig die Unterschiede bei den Leistungen zunahmen, wenn dies auch in Neuseeland statistisch nicht signifikant war. (Indikator F2)

In Ungarn vergrößerte sich der Unterschied, weil die leistungsstärksten Schüler noch besser wurden, während es Korea gelang, die unteren Leistungsgruppen näher an den Mittelwert heranzuführen.

- In Ungarn sind die besseren Ergebnisse der leistungsstärksten Schüler für die Zunahme der Unterschiede bei den Leistungen in Mathematik verantwortlich. In Neuseeland ergaben sie sich, weil die Schüler mit den schlechtesten Ergebnissen 1999 noch schlechter abschnitten als 1995. Umgekehrt nahm das Gefälle bei den Leistungen in Mathematik in Korea ab, weil sich die schwächeren Schüler steigern konnten. (Indikator F2)

Größere geschlechtsspezifische Unterschiede verhindern in vielen Fällen ein hohes durchschnittliches Leistungsniveau.

- In den meisten Ländern sind die geschlechtsspezifischen Unterschiede bei den Mathematikleistungen in der 8. Klasse gering bis mäßig. In den Naturwissenschaften sind sie größer und häufiger statistisch signifikant als in Mathematik, die Ergebnisse der Jungen liegen durchschnittlich um die einem halben Schuljahr entsprechende Punktzahl vor den Mädchen. (Indikator F4)
- Die Mathematikergebnisse der Mädchen in Korea sind schlechter als die der Jungen, übertreffen jedoch immer noch die der Jungen und Mädchen in allen anderen Ländern. (Indikator F4)
- Häufig treten niedrige Durchschnittsleistungen und große geschlechtsspezifische Unterschiede gemeinsam auf: Vier der fünf Länder mit den größten geschlechtsspezifischen Unterschieden liegen weit unter dem OECD-Ländermittel. (Indikator F4)
- Japan, Korea und die Niederlande konnten statistisch signifikante geschlechtsspezifische Unterschiede im Fach Mathematik zwischen 1995 und 1999 abbauen. (Indikator F4)

Sechs der sieben leistungsstärksten Länder zeigen ein gleichzeitig hohes Niveau der Lesefähigkeit Erwachsener und ein geringes Leistungsgefälle.

- In sechs der sieben OECD-Länder, die in der Internationalen Studie zur Lesefähigkeit Erwachsener (International Adult Literacy Study – IALS) am besten abschnitten, Dänemark, Deutschland, Finnland, die Niederlande, Norwegen und Schweden, herrscht auch ein geringes Gefälle bei den Ergebnissen für die textbezogene Lesefähigkeit (s. Tabelle F3.1). In Kanada andererseits, sind die mittleren Ergebnisse für die textbezogene Lesefähigkeit recht hoch und die Bandbreite ist sehr groß. Der Mittelwert für die Vereinigten Staaten liegt etwa auf dem Niveau des OECD-Ländermittels, weist aber das größte Gefälle zwischen den obersten und den untersten 10 Prozent der Leistungen in der textbezogenen Lesefähigkeit auf. (Indikator F3)

■ ERTRÄGE VON INVESTITIONEN IN DIE BILDUNG

Eine umfassendere (Aus-)Bildung bringt dem Einzelnen erheblichen Nutzen in Form besserer Beschäftigungsaussichten, ...

- Die Erwerbsquoten nehmen in den meisten OECD-Ländern mit höherem Bildungsstand zu. Mit wenigen Ausnahmen ist die Erwerbsbeteiligung von Absolventen des tertiären Bildungsbereichs wesentlich höher als die derjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II. Unter den 20- bis 29-Jährigen ohne einen Abschluss des Sekundarbereich II ist das Verhältnis der arbeitslosen Nicht-Schüler/Studierenden zur gesamten jugendlichen Bevölkerung durchschnittlich 1,5 mal höher als bei Absolventen des Sekundarbereich II. (Indikator E1)

... dies gilt insbesondere für Frauen.

- Der geschlechtsspezifische Unterschied bei den Erwerbsquoten nimmt mit zunehmendem Bildungsstand ab. Wenngleich auch noch zwischen den Männern und Frauen mit dem höchsten Bildungsstand Unterschiede in der Erwerbsbeteiligung bestehen, so sind sie doch weit geringer als bei denjenigen mit niedrigeren Abschlüssen. (Indikator E1)

Der Abschluss des Sekundarbereich II stellt in vielen Ländern einen Wendepunkt dar, ab dem eine zusätzliche Ausbildung einen besonders hohen Einkommenszuschlag mit sich bringt.

- In allen Ländern verdienen die Absolventen des Tertiärbereichs tendenziell erheblich mehr als die Absolventen des Sekundarbereich II. In den Ländern, die Bruttoeinkommen angeben haben,

variiert der Einkommenszuschlag für 25- bis 64-jährige Männer mit einem Abschluss des Tertiärbereichs von weniger als 35 Prozent in Dänemark, Deutschland, Irland, Kanada, Korea, Norwegen und der Schweiz bis zu 75 Prozent oder mehr in Portugal, der Tschechischen Republik, Ungarn und den Vereinigten Staaten. (Indikator E5)

- Die Einkommensunterschiede der Absolventen mit einem tertiären Bildungsabschluss sind meist ausgeprägter als die zwischen Absolventen des Sekundarbereich II und solchen mit einem Abschluss darunter, was nahe legt, dass der Sekundarbereich II in vielen Ländern den Wendepunkt darstellt, ab dem sich weitere Bildungsanstrengungen besonders bezahlt machen. (Indikator E5)

Immer noch verdienen Frauen weniger als Männer mit dem gleichen Bildungsstand.

- Obwohl sowohl Männer als auch Frauen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II, eines postsekundären, nicht-tertiären oder eines tertiären Bildungsgangs gegenüber Personen des gleichen Geschlechts ohne einen Abschluss des Sekundarbereich II erhebliche Einkommensvorteile haben, bleiben doch deutliche Einkommensunterschiede zwischen Männern und Frauen, die einen jeweils gleichen Bildungsstands erreicht haben. Dies wird durch die Häufigkeit der Teilzeitarbeit bei Frauen noch verstärkt. (Indikator E5)

Bildung führt auch zu hohen Erträgen für die gesamtwirtschaftliche Entwicklung.

- Ein höherer Bildungsstand der Bevölkerung ist ein gemeinsamer grundlegender Faktor des wirtschaftlichen Wachstums in allen OECD-Ländern gewesen, vor allem in Griechenland, Irland, Italien und Spanien, wo nach Schätzungen der Anstieg im Bildungsstand in den neunziger Jahren im Vergleich zum vorherigen Jahrzehnt das durchschnittliche Wachstum um mehr als einen halben Prozentpunkt erhöhte. (Indikator A3)

■ **BILDUNGSZUGANG UND ART DER BILDUNGSBETEILIGUNG**

Um der steigenden Nachfrage zu genügen, werden die Bildungssysteme ausgeweitet, um mehr Menschen für längere Zeit aufnehmen zu können.

- In 25 von 27 OECD-Ländern nimmt der Einzelne im Durchschnitt zwischen 15 und 20 Jahren an formellen Bildungsmaßnahmen teil, wobei ein Großteil der Unterschiede auf eine unterschiedliche Bildungsbeteiligung im Sekundarbereich II zurückzuführen ist. In 18 von 20 OECD-Ländern stieg die Bildungserwartung (in Jahren) zwischen 1995 und 1999. In Finnland, Griechenland, Korea, Polen, der Türkei, Ungarn und dem Vereinigten Königreich betrug der Anstieg mehr als ein Jahr in diesem relativ kurzen Zeitraum. (Indikator C1)
- In zwei Drittel der Länder beträgt das Verhältnis von Absolventen des Sekundarbereich II zur Bevölkerung im typischen Abschlussalter mehr als 80 Prozent. In Dänemark, Deutschland, Japan, Korea, den Niederlanden, der Slowakischen Republik und Ungarn liegt diese Zahl bei 90 Prozent oder mehr. In den meisten Ländern besteht jetzt die nicht unerhebliche Aufgabe, sicherzustellen, dass der übrige Teil den Anschluss nicht verliert und sich dem möglichen Risiko sozialer Ausgrenzung gegenüberstellt. (Indikator C2)
- Ein Vergleich des Bildungsstands der Bevölkerung im Alter von 25 bis 34 Jahren mit dem Bildungsstand der Bevölkerung im Alter von 55 bis 64 Jahren zeigt, dass der Anteil derjenigen, die keinen Abschluss im Sekundarbereich II aufweisen, in allen OECD-Ländern abgenommen hat. In Korea und Spanien ist der Anteil der 25- bis 34-Jährigen mit mindestens einem Abschluss im Sekundarbereich II mehr als dreimal so hoch wie der in der Altersgruppe der 55- bis 64-Jährigen. (Indikator A2)

- Viele Länder mit einem gegenwärtig niedrigen Bildungsstand in der Erwachsenenbevölkerung werden voraussichtlich näher zu den Ländern mit einem höherem Bildungsstand aufschließen. (Indikator A2)

Die Beteiligung an einer immer größer werdenden Vielfalt an Lernaktivitäten nimmt bei Menschen aller Altersstufen zu, von der frühen Kindheit bis zum fortgeschrittenen Erwachsenenalter ...

- Die Bildungsbeteiligung der 3- bis 4-Jährigen reicht von weniger als 20 Prozent in Kanada, Korea und der Schweiz bis zu über 90 Prozent in Belgien, Frankreich, Island, Italien und Spanien. (Indikator C1)
- Am anderen Ende des Altersspektrums ist davon auszugehen, dass vier von zehn Schulabgängern im Laufe ihres Lebens an tertiären Bildungsgängen teilnehmen, die auf das Äquivalent eines *Bachelor*-Abschlusses oder eines höheren Abschlusses im Tertiärbereich A hinführen. In Finnland, Island, den Niederlanden, Neuseeland, Norwegen, Polen, Schweden und Ungarn nimmt jeder zweite Schulabgänger einen Studiengang im Tertiärbereich A auf. (Indikator C3)
- Mit Ausnahme von Deutschland, Frankreich und Kanada ist die Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich zwischen 1995 und 1999 in allen Ländern angestiegen, in der Mehrheit der Länder um mehr als 15 Prozent und in Korea, Polen und Ungarn um zwischen 40 und 84 Prozent. Im Durchschnitt der OECD-Länder kann ein 17-Jähriger heute davon ausgehen, dass er 2,5 Jahre im tertiären Bereich verbringen wird, davon 2 Jahre als Vollzeit-Studierender. (Indikator C3)
- Ein Vergleich der Anzahl der Absolventen naturwissenschaftlicher Fächer mit der Anzahl der 25- bis 34-Jährigen in der Erwerbsbevölkerung ist eine weitere Möglichkeit, um den aktuellen Output an Spitzenqualifikationen der verschiedenen Bildungssysteme zu bemessen. Die Anzahl der Absolventen naturwissenschaftlicher Fächer pro 100.000 Erwerbstätigen liegt zwischen unter 700 in Mexiko, den Niederlanden und der Tschechischen Republik und über 1.600 in Finnland, Frankreich, Irland, Japan und dem Vereinigten Königreich. (Indikator C4)
- Mit Ausnahme eines Landes hat innerhalb von 12 Monaten in allen Ländern jeder fünfte Beschäftigte an einer berufsbezogenen Fort- und Weiterbildungsmaßnahme teilgenommen. Allerdings schwanken die Häufigkeit und die Intensität der Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen zwischen den einzelnen Ländern stark. Die Beteiligungsquoten von Beschäftigten an berufsbezogener Fort- und Weiterbildung liegen zwischen 24 Prozent oder weniger in Belgien (fläm. Gem.), Irland, Polen und Ungarn und mehr als 50 Prozent in Dänemark, Finnland, Norwegen und dem Vereinigten Königreich. (Indikator C6)

... doch der Bildungsstand in Kombination mit anderen Einflussfaktoren bewirkt, dass Fort- und Weiterbildung für Erwachsene unter denjenigen mit dem größten Bedarf am wenigsten verbreitet ist.

- Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen verstärken in der Regel noch die Unterschiede in den Kenntnissen und Fähigkeiten, die sich aus der ungleichen Beteiligung in der Erstausbildung ergeben. Die Beteiligungsquoten sowohl bei berufsbezogener Fort- und Weiterbildung als auch bei der Fort- und Weiterbildung insgesamt nehmen mit zunehmendem Bildungsstand zu. 25- bis 64-jährige Erwachsene mit einem Abschluss unterhalb des Sekundarbereich II nehmen im Verlauf eines Jahres im Durchschnitt nur an 17 Stunden berufsbezogener Fort- und Weiterbildung teil. Im Vergleich dazu beträgt diese Zahl für Erwachsene mit einem Abschluss des Sekundarbereich II und/oder eines post-sekundären, nicht-tertiären Bildungsgangs 40 Stunden und für diejenigen mit einem Abschluss des Tertiärbereichs mehr als 64 Stunden. (Indikator C6)
- Bei den Erwachsenen mit einem niedrigeren Bildungsstand erhalten die Frauen in der Regel weniger berufsbezogene Fort- und Weiterbildung, doch dieses Muster ist bei den höheren Bildungsniveaus weniger ausgeprägt. (Indikator C6)

- Arbeitslose beteiligen sich in geringerem Maß an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen, wenn sie jedoch daran teilnehmen, handelt es sich in vielen Fällen um länger andauernde Weiterbildungsmaßnahmen, die oft Ausdruck einer aktiven Arbeitsmarktpolitik sind. (Indikator C6)

In der Mehrheit der OECD-Länder können die Frauen davon ausgehen, längere Zeit im formellen Bildungswesen zu verbleiben als die Männer

- Das Verhältnis zwischen dem Bildungsstand von Männern und Frauen ist in den meisten OECD-Ländern unausgeglichen. In der Vergangenheit hatten die Frauen nicht genügend Möglichkeiten und/oder Anreize, den gleichen Bildungsstand wie die Männer zu erreichen. Frauen sind in der Regel überrepräsentiert in der Gruppe derjenigen, die nicht in Bildungsgänge des Sekundarbereich II überwechselten, und unterrepräsentiert bei den höheren Bildungsniveaus. Allerdings sind diese Unterschiede hauptsächlich auf die großen Unterschiede innerhalb der älteren Altersgruppen zurückzuführen und sind in den jüngeren Altersgruppen inzwischen signifikant verringert oder sogar umgekehrt worden. (Indikator A2)
- In der Mehrheit der OECD-Länder können Frauen gegenwärtig erwarten, länger in Ausbildung zu verbleiben als Männer – im Durchschnitt zusätzliche 0,4 Jahre. (Indikator C1)
- In 17 von 21 OECD-Ländern übertreffen die Abschlussquoten der Frauen die der Männer, und in Dänemark, Finnland, Griechenland, Irland, Italien, Spanien und der Tschechischen Republik beläuft sich dieser Unterschied auf 10 Prozentpunkte oder mehr. (Indikator C2)

... doch in den meisten Ländern promovieren immer noch eher Männer als Frauen.

- Im Durchschnitt der OECD-Länder sind 53 Prozent der Studierenden, die einen ersten Abschluss in einem Studiengang im Tertiärbereich A erwerben, Frauen. In Island, Neuseeland, Norwegen und Schweden liegt der Anteil der Frauen bei über 60 Prozent, während er in Deutschland, Japan, der Schweiz und der Türkei 45 Prozent und weniger beträgt. In allen Ländern promovieren jedoch immer noch eher Männer als Frauen. (Indikator C4)

In einigen Ländern ist der Staat dazu übergegangen, die Führung von Schulen dem Privatsektor zu übertragen ...

- Es gibt neue Finanzierungsstrategien, deren Ziel es ist, ein breiteres Finanzierungsspektrum aus öffentlichen und privaten Quellen zu erschließen und gleichzeitig ein umfassenderes und effizienteres Lern- und Unterrichtsangebot zur Verfügung zu stellen. In den meisten OECD-Ländern wird der öffentlich finanzierte Primar- und Sekundarbereich von öffentlichen Einrichtungen bereitgestellt, es gibt jedoch auch einige Länder, in denen öffentliche Mittel entweder an private Einrichtungen fließen oder direkt an private Haushalte gehen, die sie dann für die Einrichtung ihrer Wahl verwenden können. (Indikator B3)

... die Mehrzahl der Bildungseinrichtungen unter privater Leitung wird jedoch nach wie vor durch öffentliche Mittel finanziert.

- Im Durchschnitt aller OECD-Länder besuchen 11 Prozent der Schüler im Primar- und Sekundarbereich Bildungseinrichtungen unter privater Leitung, die überwiegend aus öffentlichen Mitteln finanziert werden. In Belgien und den Niederlanden besucht sogar die Mehrheit der Schüler im Primar- und Sekundarbereich staatlich-subventionierte private Bildungseinrichtungen (58 bzw. 76 Prozent), und in Australien, Korea, Spanien und dem Vereinigten Königreich beträgt dieser Anteil immer noch mehr als 20 Prozent. Auch wenn diese Bildungseinrichtungen unter privater Leitung stehen, kann die staatliche Finanzierung mit bestimmten Bedingungen einhergehen. So kann beispielsweise eine Mindestqualifikation für die Lehrer gefordert sein, oder die Schüler müssen möglicherweise eine staatlich geregelte Prüfung zur Erlangung ihres Abschlusses ablegen. Nur in Japan, Mexiko, Portugal und den Vereinigten Staaten besuchen rund 10 Prozent der Schüler Privatschulen, die

überwiegend aus nicht subventionierten Zahlungen von Privathaushalten finanziert werden. (Indikator C1)

In mehr als der Hälfte der OECD-Länder nimmt die Mehrheit der Schüler im Sekundarbereich II an einem berufsbildenden Ausbildungsgang oder einer Lehrlingsausbildung teil.

- In mehr als der Hälfte der OECD-Länder nimmt die Mehrheit der Schüler im Sekundarbereich II an einem berufsbildenden Ausbildungsgang oder einer Lehrlingsausbildung teil. Sowohl in Ländern mit einer Ausbildung nach dem sogenannten dualen System (z.B. Deutschland, Luxemburg, die Niederlande, Österreich und die Schweiz), als auch in Belgien, Italien, Kanada, Polen, der Slowakischen Republik, der Tschechischen Republik und dem Vereinigten Königreich nehmen 60 Prozent und mehr der Schüler des Sekundarbereich II an einer beruflichen Ausbildung teil. (Indikator C2)
- In den meisten Ländern findet die Berufsausbildung in der Schule statt, obwohl in Island, Österreich und der Slowakischen Republik bei rund der Hälfte der berufsbildenden Ausbildungsgänge in der Schule und im Betrieb vermittelte Elemente kombiniert werden. In Dänemark, Deutschland, der Schweiz und Ungarn hat die Mehrheit der berufsbildenden Ausbildungsgänge sowohl schulische als auch betriebliche Elemente. (Indikator C2)
- In drei von vier Ländern besucht die Mehrheit der Schüler im Sekundarbereich II allgemeinbildende und berufsbildende Bildungsgänge, die hauptsächlich zur Vorbereitung auf eine breite Palette von tertiären Bildungsgängen dienen, einschließlich theoretisch ausgerichteter Studiengänge im Tertiärbereich (ISCED 5A-Bildungsgänge). (Indikator C2)

■ **DER ÜBERGANG VON DER AUSBILDUNG INS ERWERBSLEBEN**

Der Übergang von der Ausbildung ins Erwerbsleben bleibt schwierig ...

- Junge Menschen stoßen auf Schwierigkeiten, wenn sie in der Arbeitswelt Fuß fassen wollen. Der Übergang findet auch bei erfolgreichen Absolventen eher später als in früheren Jahren statt und gestaltet sich oftmals langwierig. Heute kann ein Fünfzehnjähriger aus einem Mitgliedsland der OECD damit rechnen, in den nächsten 15 Jahren bis zu seinem dreißigsten Geburtstag für 6,5 Jahre in Beschäftigung, für insgesamt ein Jahr arbeitslos und für 1,5 Jahre nicht im Arbeitsmarkt zu sein. (Indikator E2)

... jugendliche Schulabgänger können aber davon ausgehen, dass sie weniger lange arbeitslos sein werden, als das noch vor zehn Jahren der Fall war.

- Die durchschnittliche Gesamtdauer der Arbeitslosigkeit liegt in Dänemark, Luxemburg, Mexiko, der Schweiz und den Vereinigten Staaten bei unter sechs Monaten, aber bei über achtzehn Monaten in Griechenland, Italien, Polen, Spanien und der Tschechischen Republik. (Indikator E2)

Häufig treten hohe Quoten der Beschäftigung neben der Ausbildung und eine relativ geringe Arbeitslosigkeit bei sich nicht in Ausbildung befindlichen Jugendlichen zusammen auf.

- Die Beschäftigungssituation der Jugendlichen unter 19 Jahren unterscheidet sich sehr stark in den einzelnen Ländern. In über der Hälfte der Länder befindet sich eine große Mehrheit (zwischen 60 bis zu über 80 Prozent) der Jugendlichen in Beschäftigung und in Ausbildung, sie kombinieren ihre Ausbildung mit einer Form von Beschäftigung. (Indikator E4)
- Überall ist der Anteil der jungen Frauen, die gleichzeitig lernen und arbeiten, höher als der der Männer, der Unterschied beträgt durchschnittlich über 5 Prozentpunkte. In fast allen Ländern gehen diejenigen, die Ausbildung und Beschäftigung kombinieren, zu über 60 Prozent einer Teilzeitbeschäftigung nach. (Indikator E4)

■ INVESTITIONEN IN DIE BILDUNG

Alle OECD-Länder investieren einen erheblichen Teil ihrer nationalen Ressourcen in Bildung ...

- Berücksichtigt man sowohl die öffentlichen als auch die privaten Finanzierungsquellen, geben die OECD-Länder 5,7 Prozent ihres kollektiven BIP für Bildungseinrichtungen aus. Die höchsten Ausgaben für Bildungseinrichtungen haben mit rund 7 Prozent des BIP Dänemark, Island, Korea, Norwegen, und Schweden. Andererseits geben ein Drittel der OECD-Länder weniger als 5 Prozent ihres BIP für Bildungseinrichtungen aus und in den Niederlanden, der Tschechischen Republik und der Türkei sind es lediglich zwischen 3,5 und 4,7 Prozent. (Indikator B2)
- Im Durchschnitt investieren die OECD-Länder fast 13 Prozent ihrer gesamten staatlichen Ausgaben in Bildungseinrichtungen. Während Island, Korea, Mexiko und Norwegen zwischen 16 und 22 Prozent ihrer öffentlichen Gesamtausgaben der Bildung zukommen lassen, sind es in Deutschland, Griechenland und der Tschechischen Republik weniger als 10 Prozent. Ähnlich wie beim Verhältnis der Bildungsausgaben zum BIP, sind diese Zahlen auslegungsbedürftig, da eine Reihe von Faktoren, insbesondere die demographische Zusammensetzung der Schüler und Studierenden und die Bildungsbeteiligungsquoten, eine Rolle spielen. (Indikator B4)

... die Ausgaben pro Schüler im Sekundarbereich schwanken jedoch zwischen den einzelnen Ländern um den Faktor 6,5.

- Insgesamt beziffern sich die Ausgaben der OECD-Länder auf 3.915 US-Dollar pro Schüler im Primarbereich, 5.625 US-Dollar pro Schüler im Sekundarbereich und 11.720 US-Dollar pro Studierenden im Tertiärbereich. Dies entspricht einem Durchschnittswert von 19 Prozent des BIP pro Kopf pro Schüler im Primarbereich, 25 Prozent pro Schüler im Sekundarbereich und 44 Prozent pro Studierenden im Tertiärbereich. Allerdings gibt es sehr große Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. Für den Primarbereich reichen diese von 863 US-Dollar in Mexiko bis zu 6.713 US-Dollar in Dänemark. Noch größer sind die Unterschiede im Sekundarbereich, wo sich die Ausgaben pro Schüler bis um den Faktor 6,5 unterscheiden - zwischen 1.438 US-Dollar in Polen und 9.348 US-Dollar in der Schweiz. Im Tertiärbereich reicht die Spanne von 3.800 US-Dollar in Mexiko bis zu 19.802 US-Dollar in den USA. Die hohe Arbeitsintensität des traditionellen Bildungsmodells begründet den hohen Anteil der Lehrgelöhner an den Gesamtkosten. Es gibt eine Reihe von Einflussfaktoren, wie z.B. Unterschiede im zahlenmäßigen Schüler/Lehrer-Verhältnis (Indikator D5), in der Zusammensetzung des Lehrpersonals (Indikator D2), in den Lehrgelöthern (Indikator D1) und bei den vorhandenen Einrichtungen (Indikator B6), die für die unterschiedlichen Kosten der einzelnen Bildungsbereiche und Bildungsgänge mitverantwortlich sind. (Indikator B1)
- Vergleichsweise geringe jährliche Ausgaben pro Schüler/Studierenden können bei langer Schulzeit oder Studiendauer hohe Gesamtkosten für Bildung zur Folge haben. So sind beispielsweise die jährlichen Kosten pro Studierenden im Tertiärbereich in den Niederlanden und in Österreich ungefähr gleich hoch (ungefähr 11.000 US-Dollar). Aufgrund der Unterschiede im Aufbau und der Länge tertiärer Studiengänge (Indikator C4) sind jedoch die Gesamtkosten pro Studierenden im Tertiärbereich in Österreich mehr als 50 Prozent höher als in den Niederlanden (72.184 US-Dollar im Vergleich zu 41.951 US-Dollar). (Indikator B1)

Es wäre jedoch falsch, geringere Ausgaben pro Schüler/Studierenden automatisch mit einer geringen Qualität der Bildungsergebnisse gleichzusetzen.

- Allerdings wäre es falsch, geringere Ausgaben pro Schüler/Studierenden automatisch mit einer schlechteren Qualität der Bildungsergebnisse gleichzusetzen. So gehören beispielsweise Japan, Korea und die Niederlande einerseits zu den Ländern mit vergleichsweise moderaten Ausgaben pro Schüler/Studierenden, andererseits aber auch zu den Ländern mit dem höchsten Leistungsstand in Mathematik in der 8. Klasse. (Indikatoren B1 und F1)

In 11 von 18 OECD-Ländern sind die Bildungsausgaben zwischen 1995 und 1998 um mehr als 5 Prozent gestiegen.

- In 11 von 18 OECD-Ländern sind die öffentlichen und privaten Investitionen in Bildungseinrichtungen zwischen 1995 und 1998, inflationsbereinigt, um mehr als 5 Prozent gestiegen. In Dänemark, Irland und Portugal betrug der Anstieg mehr als 15 Prozent und in der Türkei mehr als 60 Prozent. (Indikator B2)
- In 16 von 22 OECD-Ländern erhöhten sich im gleichen Zeitraum die direkten öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen und die öffentlichen Subventionen an private Haushalte um mehr als 5 Prozent. (Indikator B2)
- In Italien, wo Anfang der neunziger Jahre ein deutlicher Rückgang der öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen zu verzeichnen war, nahmen zwischen 1995 und 1999 die öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen um mehr als 11 Prozent zu. Unverändert blieben dagegen die Ausgaben für Bildungseinrichtungen zwischen 1995 und 1998 in Deutschland, Kanada, Mexiko, Österreich und Ungarn, in der Tschechischen Republik gingen sie sogar zurück. (Indikator B2)

In der Regel nahmen die öffentlichen Bildungsausgaben stärker zu als die öffentlichen Gesamtausgaben, ...

- Im Zuge der Haushaltskonsolidierungen gerieten die Bildungsetats ebenso unter Druck wie alle anderen Bereiche der öffentlichen Hand. Dennoch stiegen mit Ausnahme Kanadas, Norwegens und der Tschechischen Republik die Bildungsausgaben stärker als die öffentlichen Ausgaben in anderen Bereichen. Im Durchschnitt erhöhte sich der Anteil der Bildungsetats an den öffentlichen Ausgaben von 11,9 Prozent im Jahre 1995 auf 12,9 Prozent in 1998. In Dänemark stieg der Anteil der Bildungsausgaben an den gesamten öffentlichen Ausgaben zwischen 1995 und 1998 von 13,1 auf 14,8 Prozent, in Italien von 8,7 auf 10,0 Prozent und in den Niederlanden von 9,1 auf 10,6 Prozent. (Indikator B4)

... der Anstieg der Bildungsausgaben blieb jedoch meistens hinter dem Wachstum des BIP zurück.

- Obwohl die Ausgaben für Bildungseinrichtungen sowohl absolut als auch im Verhältnis zu den öffentlichen Gesamtausgaben in den meisten Ländern stiegen, sollte nicht übersehen werden, dass mit Ausnahme von Dänemark, Griechenland, Italien, Neuseeland, Portugal und der Türkei der Anstieg der Ausgaben für Bildungseinrichtungen deutlich hinter dem Wachstum des BIP während desselben Zeitraums zurückblieb. (Indikator B2)

Während Schulen und Hochschulen sowie andere Bildungseinrichtungen nach wie vor überwiegend aus öffentlichen Mitteln finanziert werden, werden auch in erheblichem Maße private Mittel eingesetzt ...

- Aufgrund der verstärkten Teilnahme neuer Gruppen von Bildungsinteressenten und einer größeren Vielfalt an Bildungsmöglichkeiten, Bildungsgängen und Anbietern sind die Regierungen bestrebt, neue Partnerschaften zur Mobilisierung der notwendigen Ressourcen einzugehen. Während Schulen, Hochschulen und andere Bildungseinrichtungen nach wie vor überwiegend aus öffentlichen Mitteln finanziert werden, gibt es auch einen nicht unerheblichen und stetig steigenden Anteil privater Mittel. Im Primar- und Sekundarbereich kommen im Durchschnitt heute bereits 9 Prozent der Mittel aus privaten Quellen. In Australien, Deutschland, Korea und der Türkei sind es über 15 Prozent. (Indikator B3)

... insbesondere im Tertiärbereich.

- Während der Primar- und Sekundarbereich in der Regel als ein öffentliches Gut angesehen und daher auch aus öffentlichen Mitteln finanziert wird, lässt der mit einer Hochschulbildung verbundene hohe persönliche Nutzen in Form besserer Beschäftigungsmöglichkeiten und höherer Einkommen eine stärkere private Beteiligung an den Kosten gerechtfertigt erscheinen. Daher ist der Anteil der privaten Mittel im Tertiärbereich tendenziell bedeutend höher. Er reicht von knapp 2 Prozent in Österreich und der Schweiz bis zu über einem Drittel in Australien, Japan, Kanada, Korea, dem

Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten. In Japan wird mehr als die Hälfte der gesamten in tertiäre Einrichtungen fließenden Mittel von privaten Quellen aufgebracht. In Korea liegt dieser Wert sogar bei über 80 Prozent. (Indikator B3)

In vielen Ländern nimmt der Anteil der privaten Bildungsfinanzierung zu ...

- Die direkten privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen stiegen zwischen 1995 und 1998 in neun von 16 OECD-Ländern absolut um mehr als 5 Prozent. (Indikatoren B2 und B3)
- Obwohl sich gleichzeitig auch die öffentlichen Bildungsausgaben deutlich erhöhten, stieg in der Türkei der Anteil der privaten Mittel für alle Bildungsbereiche zwischen 1995 und 1998 von 5,3 Prozent auf 16 Prozent. (Indikator B3)

... am deutlichsten sind jedoch die Veränderungen im Tertiärbereich, wo die Bildungsbeteiligung aufgrund einer stark wachsenden Nachfrage drastisch zugenommen hat ...

- In vielen Ländern hat die Nachfrage nach tertiärer Bildung zugenommen und damit auch der Anteil der von den Familien und anderen privaten Einheiten zu tragenden finanziellen Belastungen. Acht von 17 OECD-Ländern verzeichneten zwischen 1995 und 1998 einen Anstieg der privaten Ausgaben für tertiäre Bildungseinrichtungen um mehr als 20 Prozent. (Indikator B2)
- In einigen Ländern, insbesondere in Italien und Ungarn, kam es zwischen 1995 und 1998 zu einer deutlichen Verschiebung zwischen den Anteilen öffentlicher und privater Mittel für tertiäre Bildungseinrichtungen. In Italien erhöhte sich der private Finanzierungsanteil von 17 auf 25 Prozent, in Ungarn von nur 2 Prozent im Jahre 1995 auf 23 Prozent in 1998. (Indikator B3)
- Es gibt jedoch auch Ausnahmen. In Mexiko, Österreich und der Tschechischen Republik ging zwischen 1995 und 1998 die private Finanzierung des Tertiärbereichs um etwa die Hälfte zurück. Entsprechend verringerte sich der Anteil der privaten Finanzierung von Bildungseinrichtungen im Verhältnis zu den Gesamtausgaben in der Tschechischen Republik zwischen 1995 und 1998 von 30 Prozent auf unter 15 Prozent und in Mexiko von 23 auf 12 Prozent. (Indikator B3)

... trotzdem hat dies in den meisten Ländern nicht dazu geführt, dass die öffentlichen Ausgaben für tertiäre Einrichtungen zurückgingen.

- Mit Ausnahme von drei Ländern haben in allen Ländern, für die Zahlen für den Zeitraum 1995 bis 1998 vorliegen, die öffentlichen Ausgaben für Bildung unabhängig von den Entwicklungen bei der privaten Finanzierung zugenommen. Einige Länder mit dem höchsten Anstieg im Bereich der privaten Finanzierung verzeichneten sogar auch den stärksten Anstieg öffentlicher Mittel für Bildungsausgaben. Diese Ergebnisse, die durch die Betrachtung des längeren Zeitraums von 1980 bis 1998 ebenfalls bestätigt werden können, zeigen, dass zunehmende private Mittel für den Tertiärbereich die öffentlichen Mittel tendenziell eher ergänzen als ersetzen. (Indikator B3)
- In Irland wurde der Anstieg der privaten Finanzierung im Tertiärbereich zwischen 1995 und 1998 um 21 Prozent sogar durch einen Anstieg der öffentlichen Mittel um mehr als 40 Prozent übertroffen. Dieser Anstieg bewirkte, dass der relative Anteil der Privatfinanzierung zurückging. (Indikatoren B2 und B3)

Die private Finanzierung im Tertiärbereich ist kein Hindernis für eine hohe Bildungsbeteiligung ...

- Die neuen Finanzierungsstrategien haben nicht nur zum Ziel, ein breiteres Spektrum öffentlicher und privater Quellen für die erforderlichen Finanzierungsmittel zu erschließen, sondern auch das Verhalten der Schüler und Studierenden im Sinne einer kosteneffizienteren Bildungsvermittlung zu beeinflussen. Es ist nicht einfach, den Einfluss von Schulgeldern oder Studiengebühren auf das Lernverhalten zu

bestimmen, da Gebühren auch im Zusammenhang mit Zuschüssen, der steuerlichen Behandlung und impliziten Subventionen, etwa in Form von Darlehen aber auch von erwarteten Lohnzulagen für Investitionen in eine Ausbildung des Tertiärbereichs gesehen werden müssen. Andererseits weisen viele Länder, in denen die Studierenden und ihre Familien mehr für die Tertiärbildung zahlen müssen, oft auch die höchsten Beteiligungs- und Abschlussquoten im Tertiärbereich auf. (Indikatoren B3 und C3)

...während einige Länder mit einem überwiegend öffentlich finanzierten Tertiärbereich mit die niedrigsten Studienanfängerquoten im Tertiärbereich aufweisen.

- Andererseits liegt in den sechs Ländern mit den niedrigsten Zugangsquoten zum Tertiärbereich A, Dänemark, Deutschland, Frankreich, Mexiko, Schweiz und der Tschechischen Republik, der Anteil der privaten Mittel an der Gesamtfinanzierung tertiärer Einrichtungen lediglich bei zwischen 3 und 15 Prozent. Es ist somit nicht gesagt, dass der finanzielle Beitrag der Studierenden zu ihrer Bildung ein wirtschaftliches Hindernis darstellt - so lange die Regierungen geeignete Strategien entwickeln, den Studierenden aller Einkommensgruppen Zugang zu den nötigen Finanzierungsmitteln zu gewähren. (Indikatoren B3, B5 und C3)

Die OECD-Länder geben im Durchschnitt 0,4 Prozent ihres BIP für öffentliche Subventionen an private Haushalte und andere private Einheiten aus.

- Für die Subventionierung der privaten Bildungskosten bestehen in den einzelnen Ländern recht unterschiedliche Kombinationen aus Zuschüssen und Darlehen. In 14 von 26 Ländern, die entsprechende Zahlen vorgelegt haben, gibt es nur Zuschüsse und Stipendien. In den übrigen Ländern gibt es für die Studierenden sowohl Zuschüsse bzw. Stipendien als auch Darlehen. (Indikator B5)
- In Kanada, Neuseeland und dem Vereinigten Königreich entfällt mindestens ein Drittel des öffentlichen Bildungsetats für den Tertiärbereich auf Subventionen für den Privatsektor. (Indikator B5)
- In den meisten Ländern haben die Empfänger solcher Subventionen einen erheblichen Ermessensspielraum bezüglich der Verwendung der Mittel. (Indikator B5)

Der größte Teil der öffentlichen Bildungsausgaben sind Personalkosten.

- Die Gehälter des Lehrpersonals und anderer Beschäftigter im Bildungsbereich machen in den OECD-Ländern den größten Teil der laufenden Ausgaben aus. Im Durchschnitt aller OECD-Länder entfallen rund 80 Prozent der laufenden Ausgaben im Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereich auf die Vergütung der im Bildungsbereich Beschäftigten. (Indikator B6)
- In Dänemark und den Vereinigten Staaten entfällt etwa ein Drittel der Personalkosten im Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereich auf die Vergütung des nicht-unterrichtenden Personals, während in Irland und der Türkei dieser Anteil bei maximal 5 Prozent der laufenden Kosten liegt. Diese Unterschiede verdeutlichen das Ausmaß, in dem die Beschäftigten im Bildungsbereich in den einzelnen Ländern für nicht-unterrichtende Tätigkeiten zuständig sind sowie die Unterschiede in der Vergütung von unterrichtendem und nicht-unterrichtendem Personal. (Indikator B6)

Im Durchschnitt wird ein Viertel der Mittel für den Tertiärbereich in Forschungs- und Entwicklungstätigkeiten investiert.

- In Schweden werden 47 Prozent der gesamten Ausgaben für tertiäre Bildungseinrichtungen in die an tertiären Einrichtungen betriebene Forschungs- und Entwicklungsarbeit investiert. Dies entspricht einem Betrag von 0,83 Prozent des BIP. In Deutschland, den Niederlanden und dem Vereinigten Königreich fließt ein Drittel aller Mittel für tertiäre Einrichtungen in Forschungs- und Entwicklungsarbeit. (Indikator B6)

■ LERNUMFELD UND ORGANISATION DER SCHULEN

Das gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehalt für Lehrer mit 15 Jahren Berufserfahrung im Sekundarbereich I ist in Deutschland, Korea und der Schweiz mehr als viermal so hoch wie in der Tschechischen Republik, der Türkei und Ungarn.

- Innerhalb der OECD-Länder variiert das gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Jahresgehalt für Lehrer mit 15 Jahren Berufserfahrung an öffentlichen Schulen des Sekundarbereich I zwischen weniger als 10.000 US-Dollar in der Tschechischen Republik, der Türkei und Ungarn und mehr als 50.000 US-Dollar in der Schweiz. Diese Unterschiede bleiben selbst nach Berücksichtigung der Kaufkraftparität bestehen und haben einen großen Einfluss auf die unterschiedlich hohen Bildungskosten pro Schüler/Studierenden. (Indikator D1)
- Je höher der Bildungsbereich, um so höher in der Regel das mittlere, zwischen Anfangs- und Höchstgehalt liegende, gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Lehrergehalt, es steigt von durchschnittlich 27.500 US-Dollar im Primarbereich über 28.600 US-Dollar im Sekundarbereich I auf 31.900 US-Dollar im Sekundarbereich II. Zwischen den einzelnen Ländern gibt es hierbei jedoch große Unterschiede. In England, Norwegen, Neuseeland, Portugal und Schottland unterscheiden sich die gesetzlich festgelegten Gehälter von Lehrern des Primar- und des Sekundarbereichs nach 15-jähriger Berufserfahrung nicht signifikant voneinander. Dagegen sind die Gehälter von Lehrern des Sekundarbereichs in den Niederlanden 50 und in der Schweiz 40 Prozent höher als die Gehälter im Primarbereich. (Indikator D1)

In vielen Ländern erhalten Lehrer Zulagen, ...

- Die meisten Länder bieten Lehrern feste Zulagen für Bildungsabschlüsse, die über die Mindestqualifikationen hinausgehen, etwa für die Übernahme von zusätzlichen Managementaufgaben und für das Unterrichten von Schülern mit speziellen Bildungsbedürfnissen. Zeitlich befristete Zulagen erhalten Lehrer, die Überstunden leisten oder die besondere Aufgaben und Tätigkeiten übernehmen. (Indikator D1)

die für besondere Leistungen gewährt werden können.

- Einige Länder erhalten Lehrer für herausragende Unterrichtsleistungen feste oder zeitlich befristete Zulagen zum Gehalt. (Indikator D1)

In den meisten Ländern sind andere Beschäftigte im öffentlichen Dienst besser bezahlt als Lehrer des Primarbereichs.

- Im Allgemeinen liegt das Gehalt von Lehrern im Primarbereich deutlich unter dem anderer Beschäftigter des öffentlichen Dienstes mit ‚skill level‘ 1 bis 3 der Internationalen Standardklassifikation der Berufe (ISCO). Diese Diskrepanz ist in Australien, Dänemark, Frankreich, Island, Italien und Kanada besonders ausgeprägt. In 13 Ländern liegt das Gehalt eines Lehrers im Primarbereich um mindestens 10 Prozent unter dem eines Bauingenieurs, eines leitenden Beamten/Angestellten, eines Gesundheitsinspektors, eines Mathematiklehrers im Sekundarbereich, eines Schulleiters oder eines Arztes im öffentlichen Gesundheitswesen. (Indikator D1)
- Es gibt jedoch drei Ausnahmen: In Griechenland, Mexiko und Portugal ist das Gehalt eines Lehrers im Primarbereich um mindestens 10 Prozent höher als in anderen Berufen des öffentlichen Dienstes. (Indikator D1)

Verglichen mit 1994 ist das mittlere Gehalt von Lehrern im Primarbereich und Sekundarbereich I im Verhältnis zum BIP pro Kopf 1999 in nahezu allen Ländern gesunken.

- Das Verhältnis Lehrergehälter zu BIP pro Kopf ist ein Hinweis auf das Ausmaß, in dem ein Land in Bildungsressourcen investiert, in Relation zu den Möglichkeiten dieses Landes, Bildungsausgaben zu finanzieren. Lehrergehälter, die im Vergleich zum BIP pro Kopf hoch sind, lassen vermuten, dass

ein Land größere Anstrengungen unternimmt, um seine finanziellen Ressourcen für Lehrer einzusetzen. Verglichen mit 1994 ist das mittlere Gehalt von Lehrern im Primarbereich und Sekundarbereich I im Verhältnis zum BIP pro Kopf 1999 in allen OECD-Ländern außer Griechenland und Neuseeland gesunken. Im Sekundarbereich I lag der OECD-Durchschnitt für mittlere Gehälter im Verhältnis zum BIP pro Kopf im Vergleich zu 1,50 im Jahr 1994 im Jahr 1999 bei 1,36. (Indikator D1)

Das Gehalt der Lehrer wird in vielen Ländern durch die Berufserfahrung beeinflusst.

- Der Vergleich der Bruttogehälter von Lehrern am Berufsbeginn, nach 15 Jahren Berufserfahrung und an der Spitze der Gehaltsgruppe gibt Aufschluss darüber, wie sich Berufserfahrung in den einzelnen Ländern auf die Einstufung in die Gehaltsgruppen auswirkt. Das Anfangsgehalt von Lehrern in Portugal und Ungarn liegt beispielsweise unter dem OECD-Durchschnitt, steigt aber nach 15 Berufsjahren um mehr als 43 Prozent an. In Ländern wie Australien, Dänemark, England, Neuseeland und Schottland benötigt ein Lehrer im Sekundarbereich II durchschnittlich nur zwischen sieben und 11 Jahren, um an die Spitze der Besoldungsgruppe zu gelangen und der Unterschied zwischen dem Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung und dem Spitzengehalt ist gering oder geht gegen Null. (Indikator D1)

In mehreren Ländern wird ein großer Teil der Lehrer innerhalb der nächsten zehn Jahre in den Ruhestand treten.

- In den meisten OECD-Ländern wird die Mehrheit der Schüler im Primar- und Sekundarbereich von Lehrern unterrichtet, die 40 Jahre oder älter sind. In Deutschland, Italien, Kanada, den Niederlanden und Schweden sind mehr als 60 Prozent der Lehrer im Primarbereich älter als 40 Jahre. In einigen Ländern erreichen diese Lehrer das Pensionsalter zu einem Zeitpunkt, an dem ein Anstieg in den Schülerzahlen erwartet wird. Auf der anderen Seite gibt es in Belgien (fläm. Gem.) und Korea eine vergleichsweise junge Lehrerschaft, innerhalb der mehr als 50 Prozent der Lehrer im Primarbereich jünger als 40 Jahre sind. (Indikatoren A1 und D2)
- In 16 von 18 Ländern sind die Lehrer im Sekundarbereich älter als die im Primarbereich. (Indikator D2)
- Der durchschnittliche Anteil der Lehrer im Primarbereich, die älter als 50 Jahre sind, ist zwischen 1996 und 1999 um vier Prozent gestiegen. In Deutschland, den Niederlanden und dem Vereinigten Königreich ist deren Anteil um über fünf Prozent gestiegen. (Indikator D2)

Der Lehrerberuf wird zu einem größeren Anteil von Frauen ausgeübt...

- Im Elementar- und Primarbereich sowie im Sekundarbereich I sind Frauen in der Regel deutlich in der Überzahl. (Indikator D2)

...außer in den höheren, und normalerweise besser bezahlten Bildungsbereichen.

- Allgemein sind Frauen jedoch in den höheren und in der Regel besser bezahlten Bildungsbereichen weniger stark vertreten. Im Sekundarbereich II sind im Durchschnitt 49 Prozent der Lehrkräfte weiblich, diese Zahl variiert zwischen höchstens 40 Prozent in Dänemark, Deutschland, Korea, den Niederlanden und der Schweiz und 59 bis 67 Prozent in Italien, Kanada, der Slowakischen Republik und Ungarn. (Indikatoren D1 und D2)
- Im Tertiärbereich Typ A und bei weiterführenden Forschungsprogrammen bilden Männer in allen Ländern außer der Tschechischen Republik die Mehrheit der Lehrenden. Auf dieser Ebene reicht der Frauenanteil bei den Lehrenden von weniger als einem Viertel in Belgien (fläm. Gem.), Korea und der Schweiz bis zu über 40 Prozent in Australien, Finnland, Island und der Tschechischen Republik (Indikator D2).

Die vorgesehene Unterrichtszeit variiert von Land zu Land sehr stark.

- In den OECD-Ländern entfallen 39 Prozent der insgesamt vorgesehenen Unterrichtszeit auf Lesen und Schreiben in der Muttersprache, Mathematik und naturwissenschaftliche Fächer. (Indikator D4)

- Die in einem Dreijahreszeitraum vorgesehene Unterrichtszeit in Mathematik und naturwissenschaftlichen Fächern reicht von 467 Stunden in Island bis zu 1.167 Stunden in Mexiko. (Indikator D4)
- In Australien, Belgien (fläm. Gem.), den Niederlanden, Schottland und Ungarn entfallen mindestens 20 Prozent der vorgesehenen Unterrichtszeit auf Nicht-Pflichtfächer. (Indikator D4)

Im Primarbereich reicht der Prozentsatz der Schüler, die Computer nutzen, von 25 Prozent in Italien bis zu ungefähr 90 Prozent und mehr in Finnland, Kanada und Neuseeland.

- Die durchschnittliche Anzahl von Schülern pro Computer ist eine indirekte Kennzahl dafür, in welchem Maß den Schülern neue Technologien zur Verfügung stehen. Die reine Verfügbarkeit von Computern garantiert keineswegs deren effiziente Nutzung, aber eine unzureichende Anzahl von Computern kann die Verbreitung und die Erschließung der Informations- und Kommunikationstechnologien (ICT) innerhalb der Schulen stark beeinträchtigen. Im Primarbereich reicht der Prozentsatz der Schüler, die Computer nutzen, von 25 Prozent in Italien bis zu ungefähr 90 Prozent und mehr in Finnland, Kanada und Neuseeland. (Indikator D7)
- Im Primarbereich reicht das zahlenmäßige Verhältnis von Schülern (einschließlich derer, die Computer nicht nutzen) zu Computern von 158 in Italien bis zu 11 in Kanada. (Indikator D7)

In Finnland, Island, Kanada und Neuseeland sind über 75 Prozent der Schulen des Primarbereichs ans Internet angeschlossen.

- 1999 waren in Finnland, Island, Kanada und Neuseeland über 75 Prozent der Schulen des Primarbereichs ans Internet angeschlossen. Mit Ausnahme Italiens, wo 28 Prozent der Schulen im Primarbereich Internetzugang haben, sind in allen Ländern, die an der Erhebung teilnahmen, mehr als die Hälfte der Schulen im Primarbereich ans Internet angeschlossen. (Indikator D7)
- Viele Länder haben jedoch ehrgeizige Pläne für die Schulen, die bislang noch nicht ans Internet angeschlossen sind. Italien hat beispielsweise mit 28 Prozent die zweitniedrigste Anschlussrate, plant aber, bis 2001 71 Prozent der Schulen des Primarbereichs ans Internet anzuschließen. (Indikator D7)

Im Durchschnitt haben 7 von 10 Schulleitern im Primar- und Sekundarbereich I das Ziel festgelegt, alle Lehrer in den Informations- und Kommunikationstechnologien zu schulen, ...

- Mindestens 70 Prozent der Rektoren wollen alle Lehrer in IC-Technologien schulen, eine Ausnahme bildet lediglich der Sekundarbereich in Japan. In Finnland, Neuseeland und Norwegen liegt diese Zahl bei fast 95 Prozent. (Indikator D6)

...aber nur wenige Länder haben dieses Ziel bisher auch erreicht.

- Die Länder erreichen diese Schulungsziele jedoch in sehr unterschiedlichen Ausmaß. Nur in Finnland und Neuseeland geben mindestens 30 Prozent der Schulleiter an, alle Lehrer im Primarbereich seien in IC-Technologien geschult. (Indikator D6)

Informelle Kommunikation ist das von Lehrern im Primarbereich am häufigsten eingesetzte Mittel, um Wissen über IC-Technologien zu erwerben.

- Schulleiter im Primarbereich gaben an, dass Lehrer Wissen über IC-Technologien hauptsächlich über informelle Kontakte und Kommunikation erwerben. Als zweithäufigste Möglichkeit der Wissensvermittlung wurden Schulungen durch den IT-Spezialisten genannt, gefolgt von internen und schließlich externen Kursen. (Indikator D6)

HINWEISE FÜR DEN LESER

■ STATISTISCHE ERFASSUNG

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

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

■ BERECHNUNG VON INTERNATIONALEN MITTELWERTEN

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

Das *Ländermittel* wird als der ungewichtete Mittelwert der Datenwerte aller Länder berechnet, für die entsprechende Daten vorliegen oder geschätzt werden können. Das Ländermittel bezieht sich somit auf einen Durchschnitt von Datenwerten auf der Ebene des nationalen Bildungssystems und dient als Antwort auf die Frage, wie ein Indikatorwert für ein bestimmtes Land im Vergleich zum Wert eines typischen Landes oder dem OECD-Mittel abschneidet. Dabei bleibt die absolute Größe des Bildungssystems der einzelnen Länder unberücksichtigt.

Der *OECD-Gesamtwert* wird als der gewichtete Mittelwert der Datenwerte aller Länder berechnet, für die entsprechende Daten vorliegen oder geschätzt werden können. Er spiegelt den Wert eines bestimmten Indikators für die OECD-Länder in ihrer Gesamtheit wider. Die Ermittlung dieses Wertes dient zu Vergleichszwecken, wenn beispielsweise die Ausgabenzahlen für einzelne Länder mit denen aller OECD-Länder insgesamt verglichen werden sollen, für die jeweils relevante Daten vorliegen, wobei diese OECD-Länder als eine Einheit betrachtet werden.

Es sei darauf hingewiesen, daß sowohl das Ländermittel als auch der OECD-Gesamtwert durch fehlende Daten für verschiedene Länder erheblich verfälscht werden können. Aufgrund der relativ kleinen Zahl der untersuchten Länder wird dies jedoch nicht durch statistische Verfahren ausgeglichen. In den Fällen, in denen eine Kategorie für ein Land nicht zutrifft (angezeigt durch ein „a“) oder der Datenwert für die entsprechende Berechnung vernachlässigbar gering ist (angezeigt durch ein „n“), wird hier zur Berechnung von Mittelwerten der Wert Null angesetzt. In den Fällen, in denen ein Datenpunkt das Verhältnis von zwei

Werten angibt, die beide auf ein bestimmtes Land nicht zutreffen (angezeigt durch ein „a“), wird das betreffende Land bei der Mittelwertberechnung nicht berücksichtigt.

In den Tabellen zur Finanzstatistik, die das Jahr 1995 berücksichtigen, ist das Ländermittel für die Gruppe der Länder, die Daten für beide Jahre berichten, extra berechnet. Dies erlaubt einen Vergleich zwischen den Jahren, der nicht durch fehlende Daten für eines der Jahre beeinträchtigt wird.

■ **EINSTUFUNG DER BILDUNGSBEREICHE NACH DEM ISCED-SYSTEM**

Die Einstufung der Bildungsbereiche beruht auf der überarbeiteten Internationalen Standardklassifikation des Bildungswesens (International Standard Classification of Education – ISCED-97). Der größte Unterschied zwischen der alten (ISCED-76) und der überarbeiteten Fassung der ISCED-Klassifikation ist die Einführung eines mehrdimensionalen Systems für die Klassifizierung, das die Bildungsinhalte von Bildungsprogrammen mittels multipler Kriterien abschätzt und vergleicht.

Die ISCED-Klassifikation ist ein Instrument zur Erstellung von internationalen Bildungsstatistiken und unterscheidet zwischen sechs Bildungsbereichen. Im *Glossar* und in den Anmerkungen in Annex 3 (Indikator A2) werden die ISCED-Stufen beschrieben, und in Anhang 1 sind die typischen Abschlussalter für die wichtigsten Bildungsgänge nach ISCED-Stufen aufgeführt.

■ **SYMBOLLE FÜR FEHLENDE DATEN**

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

- a* Trifft auf ein Land nicht zu.
- m* Keine Daten verfügbar.
- n* Die Größenordnung ist entweder vernachlässigbar oder Null.
- x* Die Daten sind in einer anderen Kategorie/Spalte der Tabelle enthalten.

■ **LÄNDERCODES**

OECD-Mitgliedsländer

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

■ **LÄNDER, DIE AN DER UNESCO/OECD WORLD EDUCATION INDICATORS DATENERHEBUNG 2000 BETEILIGT WAREN (WEI-TEILNEHMERSTAATEN)**

Ägypten, Argentinien, Brasilien, Chile, China, Indien, Indonesien, Jordan, Malaysia, Paraguay, Peru, Philippinen, Russische Föderation, Sri Lanka, Tunesien, Uruguay, Zimbabwe.

Daten aus Ländern, die am UNESCO/OECD World Education Indicators (WEI) Programm 2000 teilgenommen haben, die in dieser Veröffentlichung als „WEI-Teilnehmerstaaten“ bezeichnet werden, werden ebenso in der OECD Publikation *„Teachers for tomorrow’s Schools, Analysis of the 2000 world education indicators“* aufgeführt.

Israel beteiligt sich an den OECD-Aktivitäten im Bereich Bildung als Beobachter. Die Daten für Israel werden zusammen mit den Angaben der WEI-Teilnehmerländer präsentiert.

DAS UMFELD DER BILDUNG



Bildungssysteme agieren innerhalb eines komplexen demographischen, sozialen und wirtschaftlichen Umfelds. Um die länderspezifischen Unterschiede bei den Investitionen in Bildung sowie dem Output und den Ergebnissen der Bildungssysteme interpretieren zu können, muss man wissen, welche Kompetenzen, Kenntnisse und Fähigkeiten bei den Menschen vorhanden sind, auf denen die Bildungssysteme dann aufbauen können. Diesen Faktoren kann man die gegenwärtigen Investitionen in Bildung (s. Kap. B) und den gegenwärtigen Output der Bildungssysteme gegenüberstellen, wie sie sich insbesondere in den Indikatoren C2 und C4 zeigen.

Demographische Strukturen bestimmen die Größe des Kundenkreises für das Bildungsangebot. Zu den anderen wichtigen Faktoren, die die Nachfrage nach Bildung bestimmen, gehört die Geschwindigkeit, mit der sich die Wissensanforderungen auf den Arbeitsmärkten ändern. Durch sie werden der Einzelne, die Bildungssysteme und andere Beteiligte veranlasst, das Lernen über die formelle Bildung und die Erst(aus-)bildung hinaus auszuweiten.

Familien und Gesellschaften investieren in die Erziehung und Bildung von Kindern, um für sich selbst und nachfolgende Generationen anhaltenden Wohlstand zu gewährleisten. Vorausschauendere Einzelne und Familien wissen darüber hinaus seit langem, dass sie durch Investitionen in Bildung ihre wirtschaftliche Situation und ihren Lebensstandard verbessern können. Die heutigen wissensbasierten Volkswirtschaften stützen sich auf das Humankapital als die vorrangige Ressource, das ein Land zur Entwicklung seines Wohlstandes heranziehen kann.

Indikator A1 beschäftigt sich mit dem demographischen Hintergrund des Bildungsangebots. Es wird gezeigt, wie sich tendenziell die Zahl junger Menschen entwickelt, die sich im 'erwarteten' Alter der Teilnahme in den verschiedenen Bildungsbereichen befinden. Bei diesem Indikator sind zwei Faktoren zu berücksichtigen. Zum einen sind die Beteiligungsquoten innerhalb bestimmter Altersgruppen vor und nach der Schulpflicht bei weitem nicht konstant. Zum zweiten findet die Beteiligung nicht immer in dem 'erwarteten' Alter statt, und zwar immer weniger, je mehr lebenslanges Lernen zu etwas Alltäglichem wird. Trotzdem sind demographische Daten für Kostenprognosen von großer Bedeutung. Dies betrifft sowohl den Bereich der Schulpflicht als auch, in Kombination mit Plänen, bzw. Erwartungen hinsichtlich bestimmter Beteiligungsmuster, die Bereiche außerhalb der Schulpflicht.

Indikator A2 schätzt den vorhandenen Bestand an Wissen, Kenntnissen und Fähigkeiten der Menschen, der manchmal als Humankapital bezeichnet wird. Eine allgemein praktizierte Methode, um den Bildungsstand in einer Bevölkerung abzuschätzen, ist die Erfassung des höchsten von der Erwachsenenbevölkerung erreichten Bildungsstands. Dies ist die am einfachsten zu erfassende Kenngröße für die Gesamtqualifikationen der Erwerbsbevölkerung und ein Faktor, der einen wichtigen Einfluss auf die wirtschaftlichen Ergebnisse und die Lebensqualität ausübt. Da sich die formellen Bildungssysteme nicht sehr schnell ändern und auf Grundlage der für die Bildung aufgewendeten Zeit und Humanressourcen

vergleichbar sind, ist der Bildungsstand der Bevölkerungen der einzelnen Länder, erfasst durch den höchsten erreichten Bildungsstand in diesen Bevölkerungen, ein solider Indikator für das jeweils vorhandene Humankapital. Indem man die Unterschiede zwischen jüngeren und älteren Menschen vergleicht, die in verschiedenen Jahrzehnten ausgebildet wurden, lässt sich durch ihn aufzeigen, wie der Bildungsstand im Laufe der Zeit gestiegen ist. Ebenso lassen sich geschlechtsspezifische Bildungsunterschiede aufzeigen und tendenzielle Veränderungen über die Jahre hinweg bei der Bildung von Frauen.

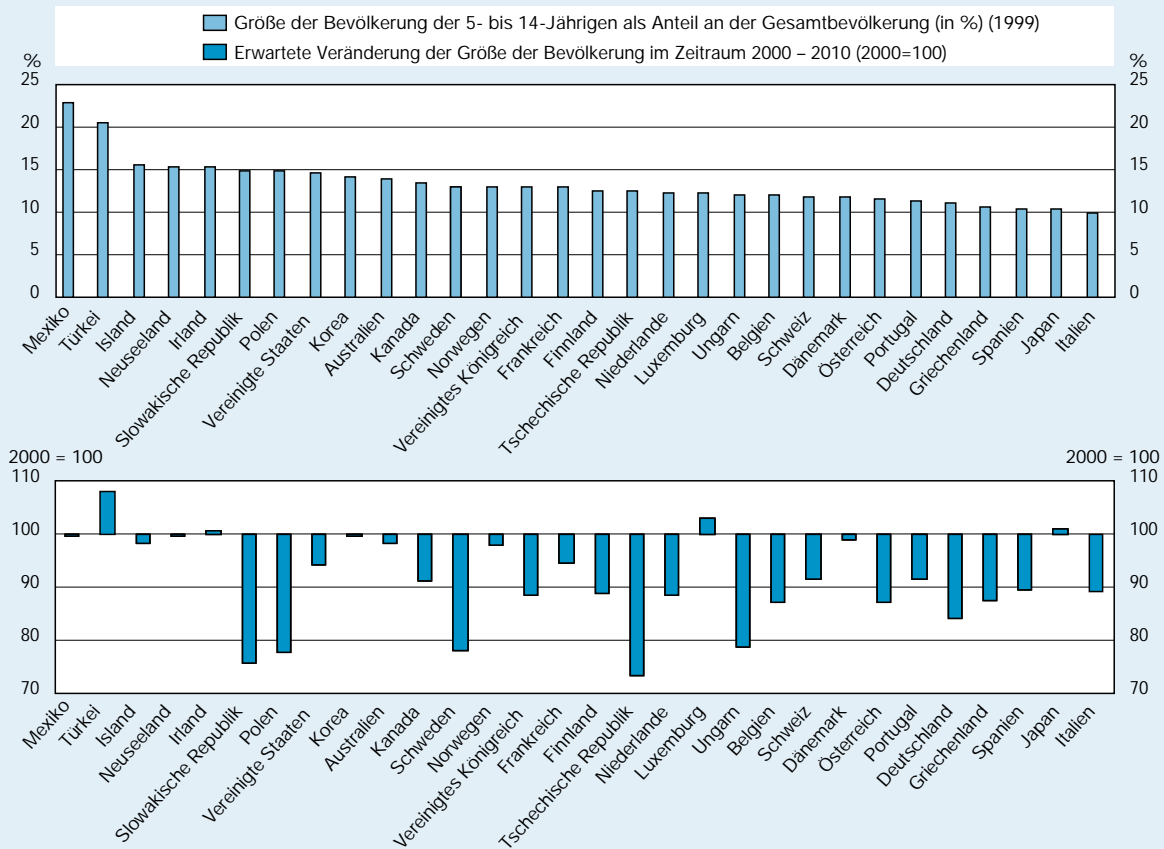
Indikator A3 betrachtet Bildung als Investition in das Humankapital. Anhand von Wachstumsanalysen wird gezeigt, dass das Humankapital (gemessen am Bildungsstand der Bevölkerung im Erwerbsalter) zusammen mit den Handelsmöglichkeiten (Nachfrageintensität) einen messbaren Einfluss auf das wirtschaftliche Wachstum hat. Man kann die Nachfrageintensität als Maß für ein 'günstiges (Wirtschafts-)Klima' verstehen. Eine gut ausgebildete Bevölkerung kann mit Schwierigkeiten fertig werden und erkennt und nutzt Chancen, die sich zur Erreichung ihrer Ziele bieten. Selbst mit unzureichenden Messgrößen lässt sich zeigen, dass der Bildungsstand (neben anderen Variablen) zum Wachstum beiträgt.

DIE RELATIVE GRÖÖE DER BEVÖLKERUNG IM ÜBLICHEN SCHULALTER

- Die Größe der Bevölkerung im üblichen Schulalter in einem Land bestimmt die potentielle Nachfrage an schulischer und beruflicher Erstausbildung. Je mehr junge Menschen es gibt, desto größer ist der potentielle Bedarf an Bildungsleistungen. Bei vergleichbarem Wohlstand muss ein Land mit einer relativ großen Zahl junger Menschen einen relativ größeren Anteil seines BIP in Bildung investieren, um die gleichen Ausbildungschancen zu bieten, die junge Menschen in anderen Ländern genießen.
- Die Grafik zeigt den Anteil der Bevölkerung in einem Altersabschnitt, der in etwa dem üblichen Alter für Schüler im Primar-/Sekundarbereich I entspricht. In Italien, Japan und Spanien sind nur 10 Prozent der Bevölkerung zwischen 5 und 14 Jahre alt. Dies steht im Gegensatz zu Mexiko und der Türkei, wo diese Zahlen bei 23 bzw. 21 Prozent liegen. Die Tschechische Republik und die Slowakische Republik sind die einzigen Länder, in denen der Anteil der 5- bis 14-Jährigen, der gegenwärtig bei 12 bzw. 15 Prozent liegt, im Verlauf der nächsten zehn Jahre um mehr als 24 Prozent abnehmen wird. Die demographischen Profile haben erhebliche Auswirkungen auf die finanziellen Mittel und die Humanressourcen, die von den einzelnen Länder in die Bildung zu investieren sind.

Grafik A1.1 Relative Größe und erwartete Veränderung der Bevölkerung im Alter des Primar-/Sekundarbereich I (1999)

Größe der Bevölkerung der 5- bis 14-Jährigen als Anteil an der Gesamtbevölkerung (in %) und erwartete Veränderung der Größe dieser Bevölkerungsgruppe in den nächsten 10 Jahren



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der 5- bis 14-Jährigen an der Gesamtbevölkerung.
 Quelle: OECD, Tabelle A1.1

■ POLITISCHER HINTERGRUND

Dieser Indikator zeigt die relative Größe der Bevölkerung im üblichen Alter für den Primar-, Sekundar- und Tertiärbereich und prognostiziert die Entwicklung dieser Bevölkerungsgruppen bis zum Jahr 2010.

Die Zahl junger Menschen in einer Bevölkerung beeinflusst sowohl die Erneuerungsrate der Qualifikationen der Erwerbsbevölkerung als auch die Höhe der Ressourcen und das Ausmaß an organisatorischem Aufwand, den ein Land in das Bildungssystem investieren muss. Bei sonst gleichen Bedingungen müssen Länder mit einem höheren Anteil junger Menschen einen größeren Teil ihres Volkseinkommens für die schulische und berufliche Erstausbildung aufwenden als Länder mit einem geringeren Anteil junger Menschen aber ähnlichen Beteiligungsquoten. Andererseits stehen Länder mit einem geringeren Anteil junger Menschen in der Bevölkerung vor dem strategischen Dilemma kurzfristig und langfristig ausgerichtete Investitionen gegeneinander abwägen zu müssen. Es erfordert nämlich größere Investitionen, ständig eine gut ausgebildete Erwerbsbevölkerung hervorzubringen, die in der Lage ist, bis zum Alter von 64 oder länger aktiv im Erwerbsleben zu verbleiben (Kapitel E).

Voraussagen über den relativen Anteil der Bevölkerung im üblichen Schulalter helfen dabei, Veränderungen bei den Schüler- und Studierendenzahlen und den dementsprechend benötigten Ressourcen zu prognostizieren. Diese Prognosen sind jedoch mit Vorsicht zu interpretieren. Im untersten Bildungsbereich beträgt die Beteiligung fast 100 Prozent (s. Indikator C1) und die Zahl der Schüler folgt eng den demographischen Veränderungen. Dies trifft beim Sekundarbereich II und der höheren Bildung nicht zu. In fast allen Ländern übertraf die zunehmende Bildungsbeteiligung, in Reaktion auf die Anforderungen des Arbeitsmarktes, die abnehmenden Zahlen an jungen Menschen.

■ ERGEBNISSE UND ERLÄUTERUNGEN

Die Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern hinsichtlich der relativen Größe der jüngeren Bevölkerung sind seit 1990 geringer geworden, es gibt jedoch immer noch beträchtliche Gegensätze.

Die starke Abnahme der jüngeren Bevölkerung während der siebziger und achtziger Jahre hat sich allgemein abgeschwächt und Bevölkerungsprognosen deuten darauf hin, dass sich der Anteil der 5- bis 14-Jährigen in vielen OECD-Ländern stabilisieren wird.

Während der Anteil der 5- bis 14-Jährigen an der Gesamtbevölkerung in den meisten OECD-Ländern zwischen 11 und 15 Prozent schwankt, ist der Anteil der 20- bis 29-Jährigen in der Regel etwas höher (Tabelle A1.1). Obwohl die Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern hinsichtlich der relativen Größe der jüngeren Bevölkerung seit 1990 geringer geworden sind, gibt es immer noch beträchtliche Gegensätze.

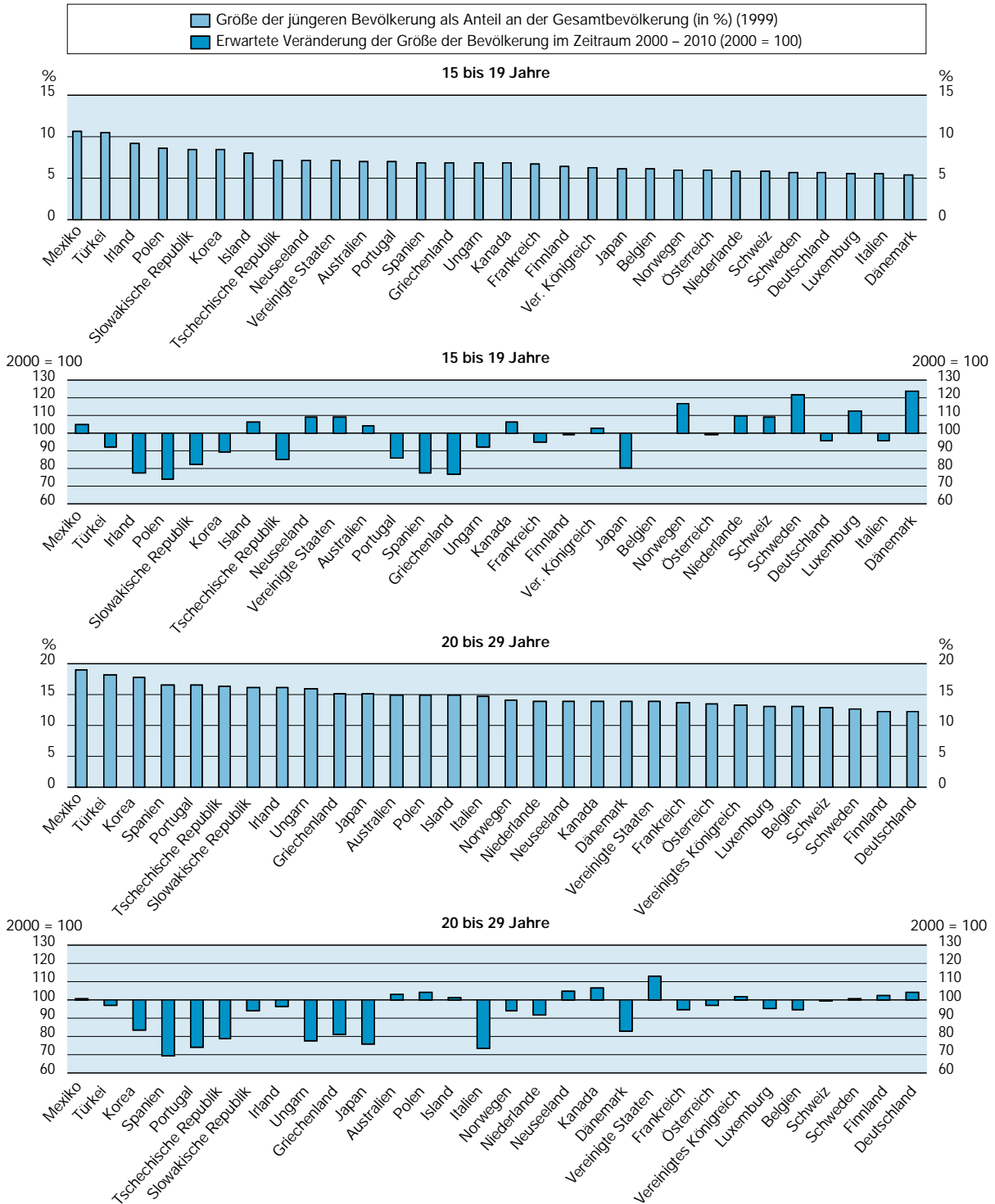
In Irland, Korea, Mexiko und der Türkei sind mehr als 40 Prozent der Bevölkerung zwischen 5 und 29 Jahre alt. In Italien, Japan und Spanien sind nur 10 Prozent der Bevölkerung zwischen 5 und 14 Jahre alt. Dies steht im Gegensatz zu Mexiko und der Türkei, wo diese Zahlen bei 23 bzw. 21 Prozent liegen. Zwei der am wenigsten wohlhabenden Länder in der OECD haben also sowohl weniger Ressourcen für die Bildung zu vergeben als auch mehr Kinder, auf die diese Ressourcen zu verteilen sind.

Nimmt man die Größe der Bevölkerung von 2000 als Basis (Index = 100), dann zeigt Grafik A1.1, wie sich die Bevölkerung in drei Altersabschnitten (die ungefähr dem jeweiligen Alter entsprechen, in dem Schüler und Studierende in der Regel an Bildungsgängen im Primar-/Sekundarbereich I, Sekundarbereich II und Tertiärbereich teilnehmen) voraussichtlich im nächsten Jahrzehnt entwickeln wird.

Die starke Abnahme bei den 5- bis 14-Jährigen, die in den meisten OECD-Ländern während der siebziger und achtziger Jahre zu verzeichnen war, hat sich

Grafik A1.2 Die jüngere Bevölkerung – relative Größe dieser Bevölkerungsgruppe und erwartete Veränderungen (1999)

Größe der Bevölkerung im Alter 15 bis 19 Jahre und 20 bis 29 Jahre als Anteil der Gesamtbevölkerung (in %) und erwartete Veränderung der Größe dieser Bevölkerungsgruppe in den nächsten 10 Jahren



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Größe der Bevölkerung der 15- bis 19-Jährigen, bzw. 20- bis 29-Jährigen, als Anteil an der Gesamtbevölkerung.

Quelle: OECD, Tabelle A1.1

allgemein verlangsamt und Bevölkerungsprognosen deuten darauf hin, dass sich im Laufe des nächsten Jahrzehnts der Anteil der 5- bis 14-Jährigen in vielen OECD-Ländern stabilisieren wird. Die Tschechische Republik und die Slowakische Republik sind die einzigen Länder, in denen der Anteil der 5- bis 14-Jährigen - mit gegenwärtig 12 bzw. 15 Prozent - innerhalb der nächsten zehn Jahre um 24 Prozent und mehr abnehmen wird. Es ist zu beachten, dass in Polen, Schweden und Ungarn die Abnahme ebenfalls mehr als 20 Prozent betragen wird (Tabelle A1.1).

Eine Abnahme der jüngeren Bevölkerung ist nicht länger die Regel, in 13 der 30 OECD-Länder ist sogar die Zahl der 5- bis 14-Jährigen im Zeitraum von 1995 bis 2000 um 2 bis 10 Prozent gestiegen. Dieser Anstieg wird sich in den nächsten Jahren durch eine weitere Zunahme der Bildungsnachfrage im Anschluss an die Schulpflicht auswirken. Als diese Altersgruppen immer kleiner wurden, war es relativ einfach, die Beteiligungsquoten zu erhöhen – aber können diese höheren Bildungsbeteiligungen jetzt auch aufrechterhalten werden? Zu den Ländern, in denen die Zahl der 5- bis 14-Jährigen zwischen 2000 und 2010 voraussichtlich um 3 Prozent und mehr zunehmen wird, zählen Luxemburg und die Türkei. Während Luxemburg gegenwärtig einen vergleichsweise niedrigen Anteil an 5- bis 14-Jährigen hat, wird in der Türkei der schon heute vergleichsweise hohe Anteil noch weiter ansteigen (Tabelle A1.1).

Größere Schwankungen zeigen sich bei den älteren Altersgruppen. In Dänemark, Luxemburg, Neuseeland, den Niederlanden, Norwegen, Schweden, der Schweiz und den Vereinigten Staaten erwartet man, dass die Anzahl der 15- bis 19-Jährigen um zwischen 9 und 24 Prozent ansteigen wird, zusammen mit einem steigenden Zugang zur Bildung im Sekundarbereich II in diesen Ländern (Indikator C1).

Bei den 20- bis 29-Jährigen, der typischen Altersgruppe im Tertiärbereich, wird in Italien, Japan, Portugal, Spanien, der Tschechischen Republik und Ungarn eine Abnahme um mehr als 20 Prozent den Druck auf die Ausgaben für den Tertiärbereich mildern. In Kanada und den Vereinigten Staaten ist jedoch im Gegensatz dazu ein Anstieg des Anteils der 20- bis 29-Jährigen in den nächsten zehn Jahren um 6 bzw. 13 Prozent zu erwarten, was den Tertiärbereich in diesen Ländern vor große Aufgaben stellen wird (Tabelle A1.1).

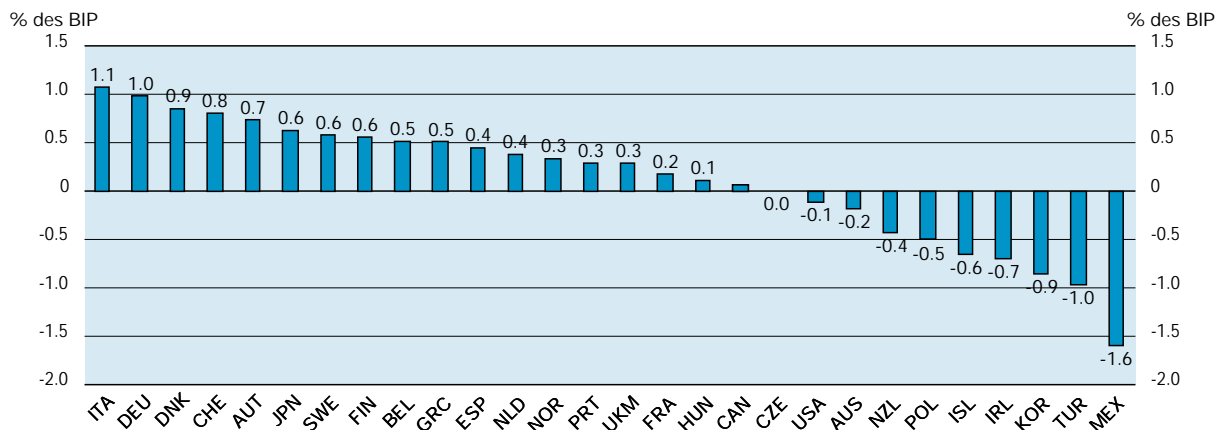
Die demographische Entwicklung der Schüler- und Studierendenzahlen hat einen bedeutenden Einfluss auf die für Bildung benötigten finanziellen Ressourcen.

Die Größe der jüngeren Bevölkerung in einem bestimmten Land beeinflusst die mögliche Nachfrage nach schulischer und beruflicher Erstausbildung. Je größer die Anzahl junger Menschen, desto größer die potentielle Nachfrage nach Bildungsdienstleistungen. Unter Ländern mit vergleichbarem Wohlstand müsste ein Land mit einem relativ großen Anteil jüngerer Menschen einen höheren Prozentsatz seines BIP für Bildung ausgeben, um die gleichen Bildungsmöglichkeiten zu gewährleisten, wie sie Jugendliche in anderen Ländern genießen. Wenn andererseits die relative Größe der jüngeren Bevölkerung kleiner ist, könnte dasselbe Land einen geringeren Prozentsatz seines BIP für Bildung ausgeben, und trotzdem noch ähnliche Ergebnisse erzielen.

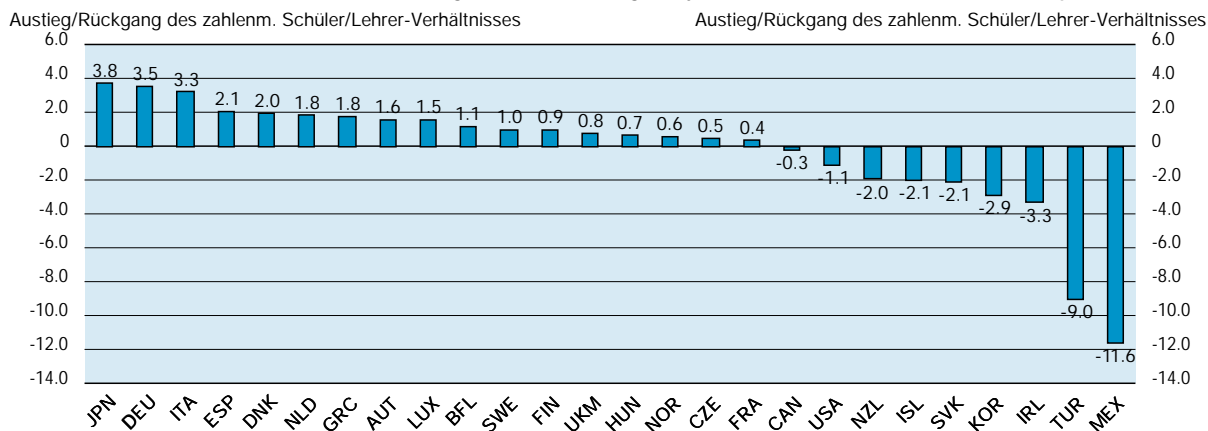
Grafik A1.3a zeigt die Auswirkungen der unterschiedlichen relativen Anteile der jüngeren Bevölkerung in den einzelnen Ländern auf die Bildungsausgaben. In Italien, dem Land mit einem der niedrigsten Anteile der 5- bis 29-Jährigen an der Gesamtbevölkerung, könnte man davon ausgehen, dass die Bildungsausgaben als Prozentsatz des BIP um 21 Prozent steigen würden, wenn die relative Größe

Grafik A1.2 Auswirkungen demographischer Entwicklungen auf die Ausgaben für Bildung als prozentualer Anteil des BIP und das zahlenmäßige Schüler/Lehrer-Verhältnis (1999)

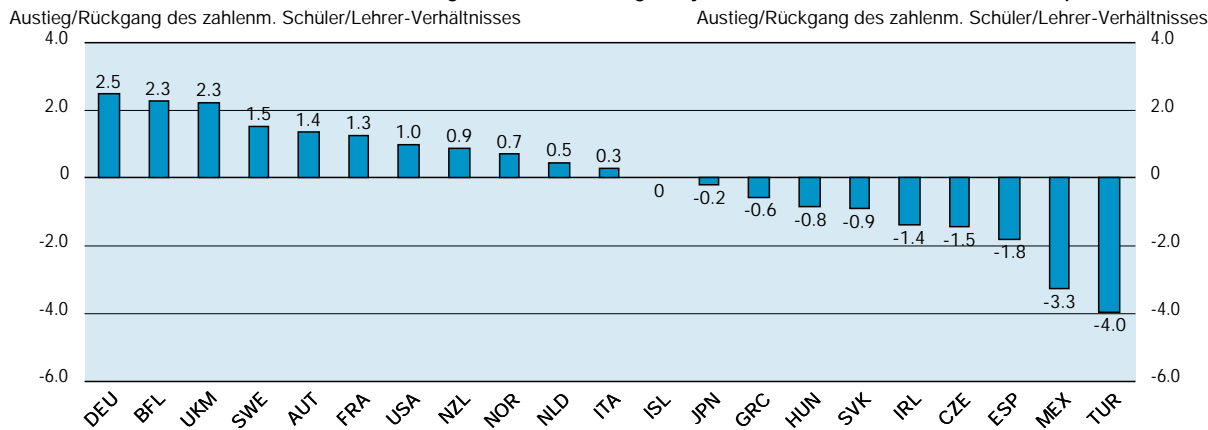
A. Geschätzter Anstieg/Rückgang der Ausgaben für Bildungseinrichtungen als prozentualer Anteil des BIP, wenn die relative Größe der Bevölkerung der 5- bis 19-Jährigen und 20- bis 29-Jährigen in jedem Land dem OECD-Durchschnitt entspräche



B. Geschätzter Anstieg/Rückgang des zahlenmäßigen Schüler/Lehrer-Verhältnisses im Primar- und Sekundarbereich, wenn die relative Größe der Bevölkerung der 5- bis 19-Jährigen in jedem Land dem OECD-Durchschnitt entspräche



C. Geschätzter Anstieg/Rückgang des zahlenmäßigen Schüler/Lehrer-Verhältnisses im Tertiärbereich, wenn die relative Größe der Bevölkerung der 20- bis 29-Jährigen in jedem Land dem OECD-Durchschnitt entspräche



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Werte in den Grafiken A, B und C

Quelle: OECD, Tabellen A1.1, B1.1c und D5.1

der jüngeren Bevölkerung so hoch wäre wie im OECD-Durchschnitt. In Mexiko könnten die Bildungsausgaben hingegen um 33 Prozent niedriger sein, wenn der Anteil der 5- bis 29-Jährigen so hoch wäre wie im OECD-Durchschnitt. Anders gesagt müsste Mexiko, bei sonst gleichen Bedingungen, die Investitionen in Bildungseinrichtungen steigern, um den OECD-Durchschnitt der Bildungsausgaben je Schüler/Studierender als Prozentsatz des BIP zu erreichen (Indikator B1).

In einigen Ländern erscheinen die Bildungsausgaben relativ niedrig im Verhältnis zur Größe der jüngeren Bevölkerung.

In Dänemark, Italien, Deutschland, Österreich und der Schweiz wäre ein Anstieg der Bildungsausgaben als Prozentsatz des BIP um 0,7 Prozentpunkte oder mehr zu erwarten, wenn die relative Größe der jüngeren Bevölkerung in diesen Ländern dem OECD-Durchschnitt entspräche. Im Gegensatz dazu wäre in Irland, Korea, Mexiko und der Türkei ein Rückgang der Bildungsausgaben um mindestens 0,7 Prozentpunkte zu erwarten, wenn die jüngere Bevölkerung in diesen Ländern dem OECD-Durchschnitt entspräche (Graphik A1.3a)

Je größer der Anteil der jüngeren Bevölkerung, desto größer die Nachfrage nach Lehrern.

Schwankungen hinsichtlich der Größe der jüngeren Bevölkerung zwischen den Ländern spiegeln sich in Unterschieden bei der Nachfrage nach Lehrern vom Elementar- bis zum Tertiärbereich wider. Die Grafiken A1.3b und A1.3c zeigen die Veränderungen im zahlenmäßigen Verhältnis von Schülern/Studierenden zu Lehrpersonal für den Primar- und Sekundarbereich sowie den Tertiärbereich auf, wenn, bei sonst gleichen Bedingungen, die Bevölkerungsstrukturen aller OECD-Länder gleich wären. Wenn die Beteiligungsmuster in allen OECD-Ländern gleich wären, wäre in Dänemark, Deutschland, Italien, Japan und Spanien für den Primar- und Sekundarbereich ein Anstieg der zahlenmäßigen Schüler/Lehrer-Verhältnisse um mehr als zwei Schüler zu erwarten und eine Abnahme um mehr als drei Schüler in Irland, Mexiko und der Türkei.

■ DEFINITIONEN UND ANGEWANDTE METHODIK

Die Daten beziehen sich auf 1998/1999 und beruhen auf der UOE-Datenerhebung 1999 und dem World Education Indicators-Projekt. Die Prognosen beruhen auf Zahlen der UN-Bevölkerungsdatenbank.

Die Spalten 1 bis 3 in Tabelle A1.1 zeigen den Anteil der 5- bis 14-Jährigen, 15- bis 19-Jährigen und 20- bis 29-Jährigen an der Gesamtbevölkerung in Prozent. Diese Daten beziehen sich auf 1998/1999 und basieren auf der UOE-Datenerhebung und dem World Education Indicators-Projekt.

Die Spalten 4 bis 9 zeigen die Veränderungen der entsprechenden Populationen über den Zeitraum 1995 bis 2010. Die Veränderungen sind prozentual in Relation zur Größe der Gesamtbevölkerung im Jahr 2000 ausgedrückt (Index = 100). Die Statistik erfasst alle Einwohner eines Landes, unabhängig von der Staatsbürgerschaft und dem Bildungs- bzw. Erwerbsstatus. Diese Voraussagen stammen aus der UN-Bevölkerungsdatenbank.

Die letzte Spalte zeigt die Anzahl der Schüler und Studierenden als prozentualen Anteil der Beschäftigten im Alter von 25 bis 64 Jahre.

Die Methodik zur Berechnung der Bildungsausgaben als Prozentsatz des BIP und zur Berechnung der zu erwartenden Bildungsbeteiligung sowie der zu erwartenden Unterschiede bei den Ausgaben (Grafik A1.3) ist in Anhang 3 beschrieben.

Tabelle A1.1. **Relative Größe und erwartete Veränderung der Bevölkerung im üblichen Schulalter**
Größe der Bevölkerung im Alter des Primar- und Sekundarbereich I, Sekundarbereich II und Tertiärbereichs
als Anteil der Gesamtbevölkerung (in %)

A1

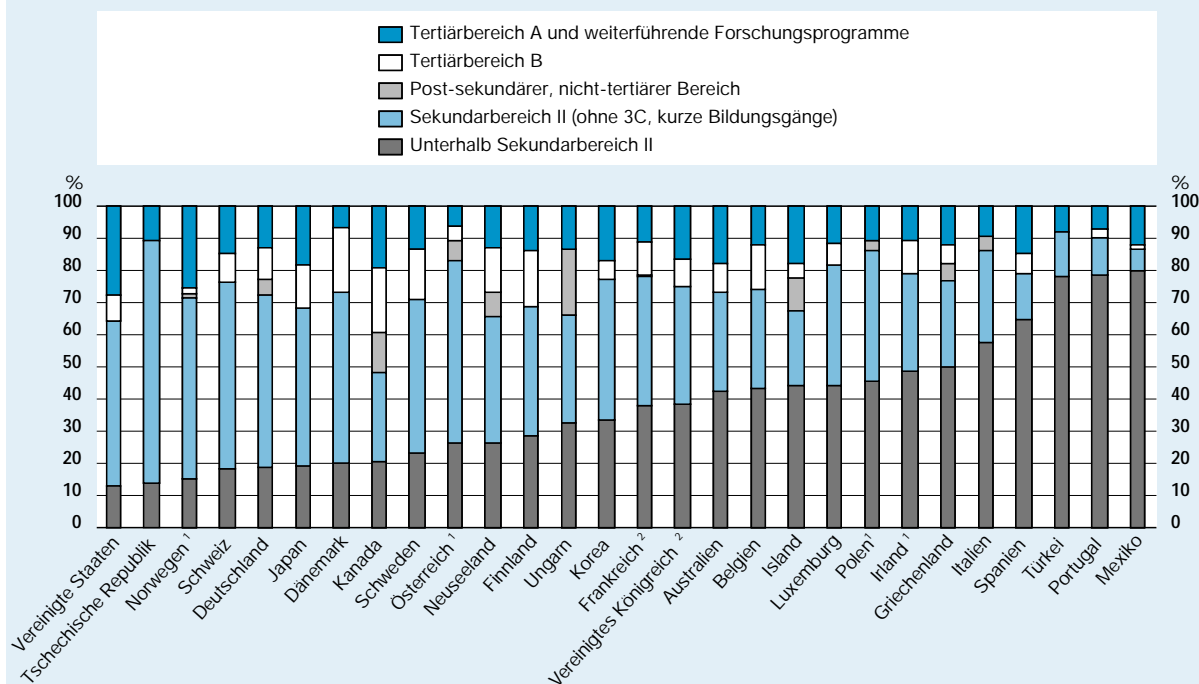
	Anteil der Bevölkerung in Prozent (1999)			Veränderung der Größe der Bevölkerung (2000=100) im Alter						Zahl der Schüler/Studiere- den als Anteil der 25- bis 64- jährigen Beschäftigten (in %, 1999)
				5 - 14 Jahre		15 - 19 Jahre		20 - 29 Jahre		
	5-14 J.	15-19 J.	20-29 J.	1995	2010	1995	2010	1995	2010	
OECD-Länder										
Australien	14	7	15	98	98	96	104	101	103	80
Österreich	12	6	14	98	87	93	99	113	97	53
Belgien	12	6	13	100	87	103	100	108	94	72
Kanada	14	7	14	97	91	96	106	101	106	58
Tschechische Republik	12	7	16	108	73	126	85	89	79	54
Dänemark	12	5	14	90	99	117	124	111	83	54
Finnland	13	6	12	100	89	99	99	104	102	62
Frankreich	13	7	14	102	94	100	95	105	95	68
Deutschland	11	6	12	102	84	93	95	122	104	53
Griechenland	11	7	15	113	88	112	77	101	81	m
Ungarn	12	7	16	104	79	129	92	91	78	70
Island	16	8	15	97	98	99	106	100	101	72
Irland	15	9	16	114	101	104	77	87	97	80
Italien	10	5	15	102	89	116	95	115	74	58
Japan	10	6	15	112	101	115	80	101	76	45
Korea	14	8	18	106	100	104	90	104	84	66
Luxemburg	12	6	13	90	103	95	113	101	95	50
Mexiko	23	11	19	98	100	102	105	92	101	m
Niederlande	12	6	14	95	88	101	109	117	92	55
Neuseeland	15	7	14	96	100	99	109	101	105	76
Norwegen	13	6	14	92	98	102	117	111	94	58
Polen	15	9	15	117	78	96	74	88	104	75
Portugal	11	7	16	108	91	120	86	98	74	58
Slowakische Republik	15	8	16	110	76	107	82	89	94	m
Spanien	10	7	17	114	89	126	78	102	69	76
Schweden	13	6	13	91	78	101	122	109	101	67
Schweiz	12	6	13	93	91	94	109	113	100	44
Türkei	21	11	18	104	108	100	92	86	97	88
Vereinigtes Königreich	13	6	13	99	89	97	103	111	102	69
Vereinigte Staaten	15	7	14	96	94	92	109	103	113	64
Ländermittel	13	7	15	102	91	104	98	102	93	64
WEI-Teilnehmerstaaten										
Argentinien	19	9	16	98	104	102	104	86	108	m
Brasilien	21	11	18	104	97	96	92	92	109	m
Chile	19	8	16	94	98	95	113	102	110	m
China	18	7	17	99	85	98	101	114	99	m
Ägypten	23	12	17	99	100	84	103	89	136	m
Indien	m	m	m	96	99	88	110	94	120	m
Israel	19	9	16	94	105	93	111	88	113	m
Indonesien	21	11	19	101	99	99	99	93	104	m
Jordanien	m	m	m	89	126	90	128	89	124	m
Malaysia	22	10	18	91	102	87	119	91	121	m
Paraguay	26	11	16	91	114	81	121	89	140	m
Philippinen	25	12	16	94	108	94	114	89	122	m
Russische Föderation	14	8	14	120	75	91	67	94	112	m
Sri Lanka	23	11	19	112	97	92	80	95	109	m
Thailand	16	9	19	107	90	109	87	100	93	m
Uruguay	16	8	15	97	103	108	108	92	98	m
Zimbabwe	27	13	18	95	97	84	112	90	131	m

Quelle: OECD. Hinweise zur Methodik s. Anhang 3.

BILDUNGSSTAND DER ERWACHSENENBEVÖLKERUNG

- In 16 von 28 OECD-Ländern haben mehr als 60 Prozent der Bevölkerung zwischen 25 und 64 Jahren mindestens einen Abschluss im Sekundarbereich II.
- In Italien, Mexiko, Portugal, Spanien und der Türkei hat mehr als die Hälfte der 25- bis 64-Jährigen keinen Abschluss im Sekundarbereich II. Der Anteil der Bevölkerung zwischen 25 und 64 Jahren mit einem Abschluss im Sekundarbereich II liegt in Dänemark, Deutschland, Japan, Norwegen, der Schweiz, der Tschechischen Republik und den Vereinigten Staaten bei 80 Prozent und mehr.

Grafik A2.1 **Bildungsstand der Bevölkerung (1999)**
Verteilung der Bevölkerung im Alter von 25 bis 64 Jahren nach dem Bildungsstand



1. Referenzjahr 1998

2. Nicht alle ISCED 3 Bildungsgänge erfüllen die Anforderungen für ISCED 3C, lange Bildungsgänge. Hinweise s. Anhang 3

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge nach dem Anteil der Bevölkerung mit mindestens einem Abschluss des Sekundarbereich II.

Quelle: OECD, Tabelle A2.1a

■ POLITISCHER HINTERGRUND

Eine gut ausgebildete und qualifizierte Bevölkerung ist für das soziale und wirtschaftliche Wohl eines Landes und des Einzelnen von großer Bedeutung. Bildung ist ein entscheidender Faktor, damit der Einzelne über Wissen, Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen verfügt, um besser am gesellschaftlichen Leben teilnehmen zu können. Bildung trägt auch zu einer Erweiterung des wissenschaftlichen und kulturellen Wissens bei.

Der Bildungsstand einer Bevölkerung ist eine häufig verwendete indirekte Kennzahl für den Bestand des Humankapitals, d.h. für alle in der Bevölkerung und der Erwerbsbevölkerung verfügbaren Kenntnisse und Fähigkeiten. Dieser Indikator zeigt den Bildungsstand der Bevölkerung und der Erwerbsbevölkerung auf. Er dient als Hintergrund für den Vergleich der aktuellen Bildungsbeteiligung und Abschlussquoten zwischen den einzelnen Ländern. Die Daten sind nach Geschlecht und Altersgruppen aufgeschlüsselt.

■ ERGEBNISSE UND ERLÄUTERUNGEN

In 16 von 28 OECD-Ländern haben mehr als 60 Prozent der 25- bis 64-Jährigen mindestens einen Abschluss im Sekundarbereich II (s. Tabelle 2.2a). Als Abschluss im Sekundarbereich II gelten Bildungsgänge auf Stufe 3A oder 3B sowie lange Bildungsgänge auf Stufe 3C gemäß ISCED-97. Personen mit einem Abschluss von kurzen Bildungsgängen der Stufe 3C zählen in Tabelle A2.2a als Absolventen des Sekundarbereichs I. Ihr Anteil beträgt in Dänemark, Deutschland, Japan, Norwegen, der Schweiz, der Tschechischen Republik und den Vereinigten Staaten 80 Prozent oder mehr. In anderen Ländern, insbesondere in Südeuropa, sieht die Aufteilung der Bevölkerung nach Bildungsabschlüssen ganz anders aus. In Italien, Mexiko, Portugal, Spanien, und der Türkei haben mehr als die Hälfte der 25- bis 64-Jährigen keinen Abschluss im Sekundarbereich II.

Ein Vergleich der Verteilung des Bildungsstands unter der Erwerbsbevölkerung im Alter zwischen 25 und 64 Jahren mit der Verteilung des Bildungsstands unter der Gesamtbevölkerung derselben Altersgruppe zeigt, dass der Anteil derjenigen, die einen Abschluss des Sekundarbereich II oder des Tertiärbereichs erlangt haben, in der Erwerbsbevölkerung höher ist (Tabellen A2.1a und A2.1b). Während über alle OECD-Länder hinweg durchschnittlich 62 Prozent der Erwachsenenbevölkerung mindestens einen Abschluss im Sekundarbereich II aufweisen, sind es bei den erwachsenen Erwerbspersonen 65 Prozent. Der Anteil der Gesamtbevölkerung im Erwachsenenalter mit einem Abschluss im Sekundarbereich II oder im Tertiärbereich ist in Belgien, Italien und Ungarn um mehr als 9 Prozent geringer als in der Erwerbsbevölkerung.

Ein Vergleich des Bildungsstands der Bevölkerung im Alter von 25 bis 34 Jahren mit dem Bildungsstand der Bevölkerung im Alter von 55 bis 64 Jahren zeigt, dass der Anteil derjenigen, die keinen Abschluss im Sekundarbereich II aufweisen, in allen OECD-Ländern abgenommen hat. Dies ist insbesondere in den Ländern erstaunlich, deren Erwachsenenbevölkerung allgemein einen niedrigeren Bildungsstand aufweist. In den jüngeren Altersgruppen treten die Unterschiede im Ländervergleich nicht so deutlich hervor. Viele Länder mit einem gegenwärtig niedrigen Bildungsstand in der Erwachsenenbevölkerung werden voraussichtlich enger an die Länder mit einem höherem Bildungsstand aufschließen. In Korea

Dieser Indikator zeigt den unterschiedlichen Bildungsstand der Erwachsenenbevölkerung insgesamt und der Erwerbsbevölkerung auf und liefert eine Kennzahl hinsichtlich des vorhandenen Wissens, der Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen.

Die Länder unterscheiden sich hinsichtlich der Verteilung des Bildungsstands ihrer Bevölkerung erheblich.

Der Bildungsstand ist bei den Erwerbstätigen in der Regel höher als bei Erwachsenen im erwerbsfähigen Alter, die nicht zur Erwerbsbevölkerung gehören.

Unterschiede zwischen dem Bildungsstand jüngerer und älterer Menschen bieten ein indirektes Maß für die Entwicklung des vorhandenen Humankapitals.

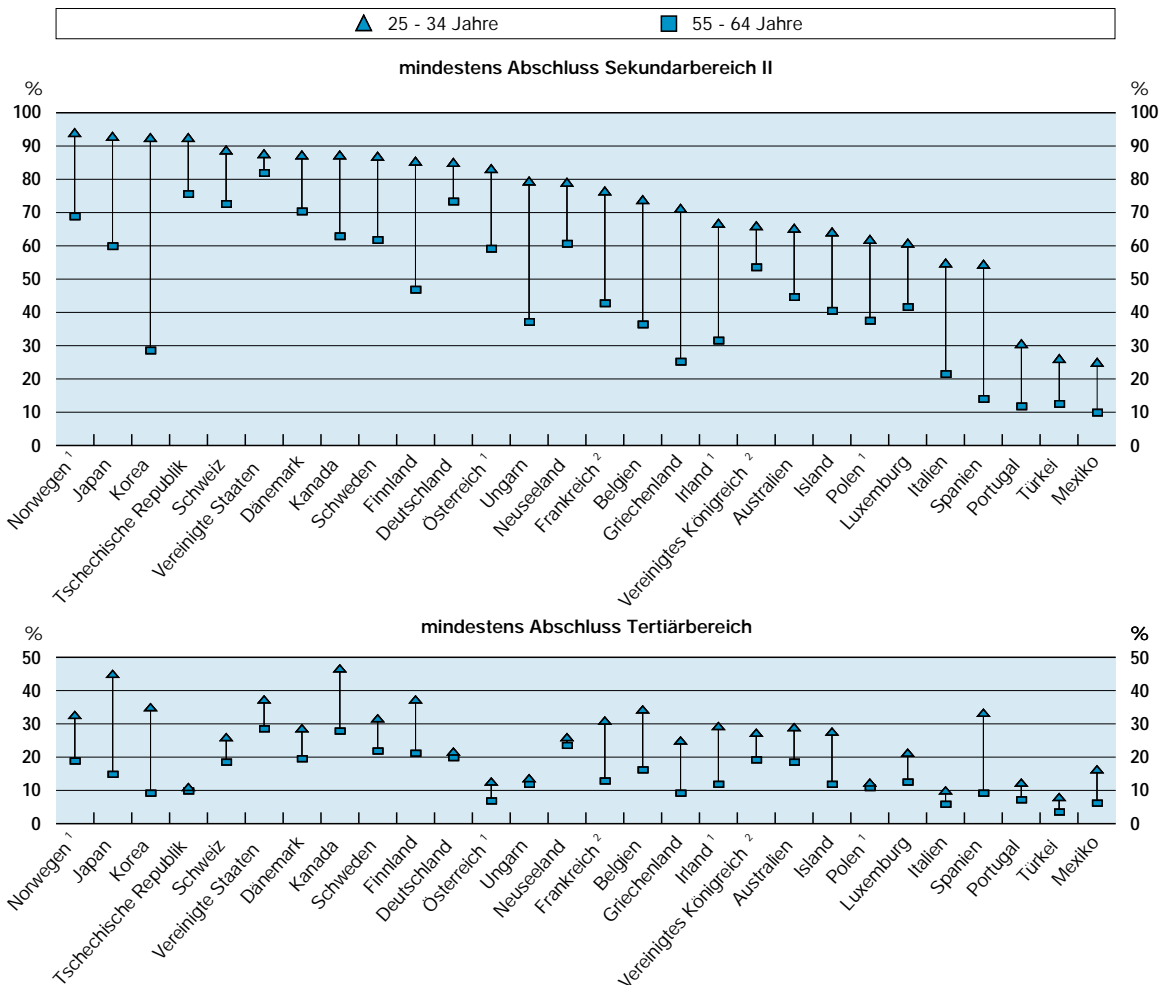
A₂

und Spanien ist der Anteil der 25- bis 34-Jährigen mit mindestens einem Abschluss im Sekundarbereich II mehr als dreimal so hoch wie der in der Altersgruppe der 55- bis 64-Jährigen (Tabelle A2.2a).

Der Anteil der jungen Menschen, mit einem Abschluss im Tertiärbereich A bzw. in einem weiterführenden Forschungsprogramm hat zugenommen.

Der Anteil der 25- bis 64jährigen, die einen Abschluss des Tertiärbereichs A bzw. in einem weiterführenden Forschungsprogramm erlangt haben, reicht in den OECD-Ländern von weniger als 10 Prozent in Dänemark, Italien, Österreich, Portugal und der Türkei bis auf 20 Prozent und mehr in den Niederlanden, Norwegen und den Vereinigten Staaten. Einige Länder haben jedoch auch eine Tradition beruflicher Ausbildung im Tertiärbereich (Tertiärbereich B). Der Anteil von Personen mit einem Abschluss des Tertiärbereich B beträgt in Belgien, Dänemark, Finnland, Japan, Kanada, Neuseeland und Schweden 13 Prozent oder mehr (Tabelle A2.2b).

Grafik A2.2 Bildungsstand der Bevölkerung, nach Altersgruppe (1999)
Anteil der Bevölkerung im Alter 25 bis 34 Jahre und 55 bis 64 Jahre mit mindestens einem Abschluss des Sekundarbereich II oder des Tertiärbereichs (in %)



1. Referenzjahr 1998

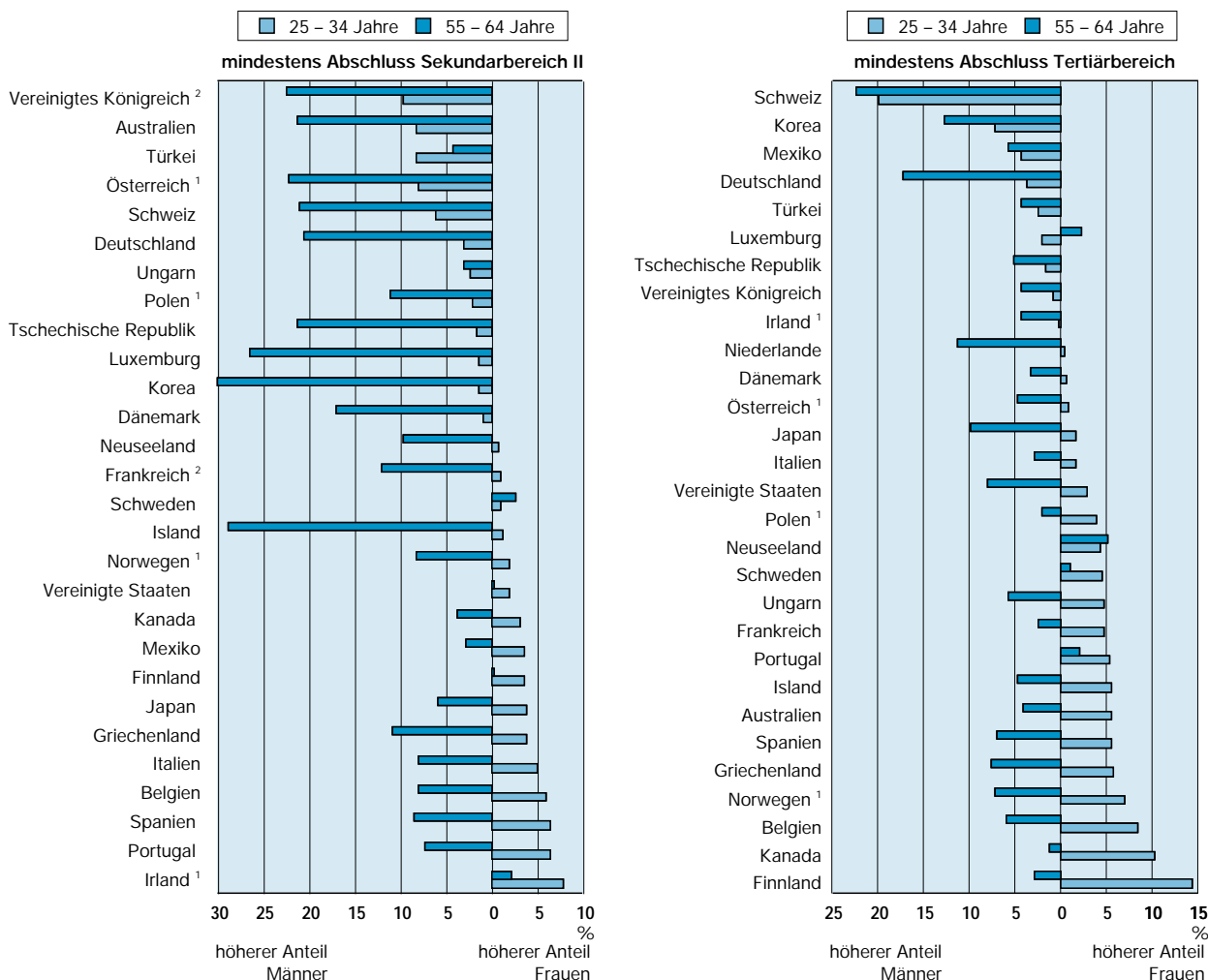
2. Nicht alle ISCED 3 Bildungsgänge erfüllen die Anforderungen für ISCED 3C, lange Bildungsgänge. Hinweise s. Anhang 3

Anordnung der Länder nach absteigenden Anteil der 35- bis 64-Jährigen mit mindestens einem Abschluss des Sekundarbereich II.

Quelle: OECD, Tabellen A2.2a, b

Grafik A2.3 Geschlechtsspezifische Unterschiede im Bildungsstand, nach Altersgruppe (1999)

Unterschied zwischen 25- bis 34-jährigen und 55- bis 64-jährigen Frauen und Männern als prozentualer Anteil der Bevölkerung mit mindestens einem Abschluss des Sekundarbereich II bzw. des Tertiärbereichs



1. Referenzjahr 1998

2. Nicht alle ISCED 3 Bildungsgänge erfüllen die Anforderungen für ISCED 3C, lange Bildungsgänge. Hinweise s. Anhang 3

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Unterschieds zwischen Frauen und Männern als prozentualer Bevölkerungsanteil der 25- bis 34-Jährigen mit mindestens einem Abschluss des Sekundarbereich II bzw. des Tertiärbereichs.

Quelle: OECD, Tabelle A2.2c

Steigende Anforderungen des Arbeitsmarktes an die Qualifikation der Arbeitnehmer, eine zunehmende Arbeitslosigkeit während der vergangenen Jahre und gestiegene Erwartungen des Einzelnen sowie der Gesellschaft insgesamt haben den Anteil junger Menschen erhöht, die mindestens einen Abschluss des Tertiärbereichs erzielen.

In Japan und Korea haben 14 bzw. 19 Prozent der 55- bis 64-Jährigen mindestens einen Abschluss im Tertiärbereich, dieser Anteil ist bei den 25- bis 34-Jährigen auf 45 bzw. 35 Prozent gestiegen. In Griechenland, Island, Irland, Korea, Mexiko und Spanien ist der Anteil von Abgängern mit einem Abschluss des Tertiärbereichs A und in einem weiterführenden Forschungsprogramm in dieser

jüngeren Altersgruppe drei mal so hoch wie in der älteren Altersgruppe (Grafik A2.2).

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

In 19 von 28 Ländern haben mehr Männer als Frauen im Alter von 25 bis 64 Jahren mindestens einen Abschluss im Sekundarbereich II. Dies gilt für die älteren Altersgruppen in allen Ländern mit Ausnahme von Finnland, Irland, Schweden und den Vereinigten Staaten. Bei den Abschlüssen im Tertiärbereich beträgt die Kluft zwischen Männern und Frauen in der Altersgruppe der 25- bis 64-Jährigen in den OECD Ländern Deutschland, Japan, Korea, Luxemburg, Mexiko und der Schweiz 6 Prozentpunkte und mehr zugunsten der Männer (Tabelle A2.2c).

... aber dieser Trend hat sich in vielen Ländern bei der jüngeren Generation umgekehrt.

Jüngere Frauen haben allerdings weitaus häufiger als ältere einen Abschluss im Sekundarbereich II oder sogar im Tertiärbereich. In 18 von 29 Ländern haben im Vergleich zu den 55- bis 64-jährigen Frauen mehr als zweimal so viele junge Frauen im Alter von 25 bis 34 Jahren mindestens einen Abschluss im Tertiärbereich.

In 17 von 29 Ländern hat ein höherer Prozentsatz der 25- bis 34-jährigen Frauen einen Abschluss im Sekundarbereich II als bei den gleichaltrigen Männer. Dieser Trend ist im Tertiärbereich noch deutlicher. In 13 von 29 Ländern (Tabelle A2.2c) stellen Frauen bereits die Mehrheit bei den Abschlüssen im Tertiärbereich, aber bei der Altersgruppe der 25- bis 34-Jährigen trifft dies bereits in 20 von 29 Ländern zu. Bezüglich dieser jüngeren Altersgruppe ist die Schweiz das einzige Land, in dem die Männer bei den Abschlüssen im Tertiärbereich 20 Prozent vor den Frauen liegen (Grafik A2.3).

■ DEFINITIONEN UND ANGEWANDTE METHODIK

Die Daten stammen aus den nationalen Arbeitserhebungen und der Internationalen Standardklassifikation des Bildungswesens ISCED-97.

Die hier aufgezeigten Unterschiede im Bildungsstand basieren auf dem Anteil der Bevölkerung oder der Erwerbsbevölkerung im Alter von 25 bis 64 Jahren (in Prozent), der einen bestimmten Bildungsstand erreicht hat. Die Festlegung der einzelnen Bildungsbereiche erfolgt auf Grundlage der Internationalen Standardklassifikation des Bildungswesens (ISCED-97). In ISCED-97 wurde eine neue Stufe, der post-sekundäre, nicht-tertiäre Bereich (Stufe 4), eingeführt, um Bildungsgänge abzudecken, die sich im Grenzbereich zwischen Sekundarbereich II und Tertiärbereich bewegen. In ISCED-76 wurden solche Bildungsgänge entweder dem Sekundarbereich II (Stufe 3) zugerechnet, oder dem Tertiärbereich (Stufe 5). Der Tertiärbereich umfasst in ISCED-97 nur zwei Stufen (Stufe 5 und Stufe 6) anstatt der vorherigen drei Stufen (Stufen 5, 6 und 7). Die Stufe 5 umfasst Bildungsgänge, die nicht direkt zu einem Abschluss in einem weiterführenden Forschungsprogramm führen, während Stufe 6 jetzt für solche Bildungsgänge (mit zum Beispiel einem Dokortitel als Abschluss) reserviert ist. Der Tertiärbereich Stufe 5 ist darüber hinaus in zwei Unterbereiche aufgliedert, ISCED 5A und 5B. ISCED 5A, der Tertiärbereich A, deckt die mehr theoretisch ausgerichteten Ausbildungsgänge ab, die den Weg zu weiterführenden Forschungsprogrammen und Berufen mit sehr hohen Anforderungen öffnen, während ISCED 5B, der Tertiärbereich B, die mehr praktisch orientierten bzw. speziell berufsspezifischen Ausbildungsgänge abdeckt, die den Teilnehmern einen für den Arbeitsmarkt unmittelbar relevanten Abschluss ermöglichen. Stufe 5 der ISCED-97 entspricht nur teilweise der Stufe 5 der ISCED-76, und Stufe 6 der ISCED-97 entspricht überhaupt nicht der Stufe 6 der ISCED-76. (Anhang 3 enthält eine genaue Beschreibung der einzelnen Bildungsbereiche laut ISCED-97 und der entsprechenden Zuordnung der nationalen Bildungsgänge).

Die Daten zu Bevölkerung und Bildungsstand stammen aus Datenbanken der OECD und EUROSTAT, die aus nationalen Arbeitserhebungen zusammengetragen sind (nationalen Quellen s. Anhang 3).

Tabelle A2.1a. **Bildungsstand der Bevölkerung (1999)**
 Verteilung der **Bevölkerung** im Alter von 25 - 64 Jahren nach höchstem erreichten Bildungsstand

	Elementar- und Primarbereich	Sekundar- bereich I	Sekundarbereich II			Post- sekundärer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich B	Tertiärbereich A und weiter- führende Forschungs- programme	Alle Bildungs- bereiche
	ISCED 0/1	ISCED 2	ISCED 3C kurz	ISCED 3C lang / 3B	ISCED 3A	ISCED 4	ISCED 5B	ISCED 5A/6	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD-Länder									
Australien	x(2)	43	a	10	21	x(5)	9	18	100
Österreich ¹	x(2)	26	a	51	6	6	5	6	100
Belgien	20	23	a	7	24	x(4)	14	12	100
Kanada	7	13	a	x(5)	28	13	20	19	100
Tschechische Republik	x(2)	14	x(4)	44	32	x(5)	x(8)	11	100
Dänemark	n	20	a	46	8	x(5)	20	7	100
Finnland	x(2)	28	a	a	40	x(5)	17	14	100
Frankreich	20	18	28	3	10	n	10	11	100
Deutschland	2	17	a	51	2	5	10	13	100
Griechenland	41	9	a	4	23	5	6	12	100
Ungarn	4	29	a	26	8	20	x(6,8)	14	100
Island	2	35	7	a	23	10	5	18	100
Irland ¹	23	26	a	a	30	x(5,7)	10	11	100
Italien	25	32	1	6	23	4	x(8)	9	100
Japan	x(2)	19	a	x(5)	49	x(9)	13	18	100
Korea	18	16	a	x(5)	44	a	6	17	100
Luxemburg	24	14	6	27	11	a	7	12	100
Mexiko	59	21	a	7	a	a	1	12	100
Niederlande	12	23	10	18	14	x(7,8)	2	20	100
Neuseeland	x(2)	26	a	20	19	7	14	13	100
Norwegen ¹	n	15	a	38	18	1	2	25	100
Polen ¹	x(2)	22	24	a	40	3	x(8)	11	100
Portugal	67	12	x(5)	x(5)	11	x(5)	3	7	100
Spanien	42	23	x(5)	5	9	x(7)	6	15	100
Schweden	11	12	a	x(5)	48	x(7)	16	13	100
Schweiz	x(2)	18	a	51	7	x(4,5)	9	15	100
Türkei	68	10	a	4	10	a	x(8)	8	100
Vereinigtes Königreich	x(2)	18	27	16	14	x(9)	8	17	100
Vereinigte Staaten	5	8	x(5)	x(5)	51	x(5)	8	27	100
Ländermittel	16	20	4	15	21	3	8	14	100
WEI-Teilnehmerstaaten									
Brasilien ¹	63	13	x(5)	x(5)	17	a	x(8)	7	100
Chile ¹	31	26	x(5)	x(5)	34	a	1	8	100
Indonesien	64	13	x(5)	x(5)	18	n	2	3	100
Jordanien	25	24	x(5)	x(5)	15	a	17	19	100
Malaysia ¹	44	21	x(5)	x(5)	27	m	n	8	100
Peru ¹	47	7	x(5)	x(5)	30	a	7	9	100
Philippinen	44	12	x(5)	x(5)	32	x(5)	a	11	100
Sri Lanka ¹	33	32	x(5)	x(5)	34	n	n	2	100
Thailand ¹	75	9	x(5)	x(5)	6	n	2	7	100
Philippinen	78	14	x(5)	x(5)	3	a	2	3	100
Uruguay ¹	53	16	x(5)	x(5)	22	a	9	x(7)	100
Zimbabwe	64	8	x(5)	x(5)	18	a	9	1	100

Anmerkung: x zeigt an, dass die Daten in einer anderen Spalte enthalten sind. Die Referenzspalte steht in Klammern nach dem "x". Z. B. x(2) bedeutet, dass die Daten in Spalte 2 eingeschlossen sind.

1. Referenzjahr 1998

Quelle: OECD. Beschreibung der ISCED-97-Stufen, Zuordnung der nationalen Bildungsgänge zu ISCED-97 und nationale Datenquellen s. Anhang 3.

Tabelle A2.1b. **Bildungsstand der Erwerbsbevölkerung (1999)**
 Verteilung der **Erwerbsbevölkerung** im Alter von 25 - 64 Jahren nach höchstem erreichten Bildungsstand

	Elementar- und Primarbereich	Sekundar- bereich I	Sekundarbereich II			Post- sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	Tertiärbereich B	Tertiärbereich A und weiter- führende Forschungs- programme	Alle Bildungs- bereiche
	ISCED 0/1	ISCED 2	ISCED 3C kurz	ISCED 3C lang / 3B	ISCED 3A	ISCED 4	ISCED 5B	ISCED 5A/6	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD-Länder									
Australien	x(2)	37	a	12	21	x(5)	10	20	100
Österreich ¹	x(2)	20	a	54	6	7	5	8	100
Belgien	12	22	a	8	26	x(4)	17	15	100
Kanada	4	11	a	x(5)	28	13	22	21	100
Tschechische Republik	x(2)	10	x(4)	45	33	x(5)	x(8)	12	100
Dänemark	n	16	a	47	7	x(5)	22	7	100
Finnland	x(2)	24	a	a	41	x(5)	19	16	100
Frankreich	14	18	30	3	10	n	12	12	100
Deutschland	2	13	a	52	2	5	11	15	100
Griechenland	34	10	a	5	22	6	7	16	100
Ungarn	1	19	a	31	8	24	x(6,8)	17	100
Island	2	34	7	a	23	11	5	18	100
Irland ¹	16	25	a	a	32	x(5,7)	13	13	100
Italien	14	33	1	6	27	6	x(8)	13	100
Japan	x(2)	18	a	x(5)	49	x(9)	12	21	100
Korea	17	16	a	x(5)	42	a	6	19	100
Luxemburg	19	12	6	28	12	a	8	14	100
Mexiko	54	23	a	7	a	a	2	15	100
Niederlande	8	20	10	20	15	x(7,8)	3	24	100
Neuseeland	x(2)	22	a	22	19	8	14	14	100
Norwegen ¹	n	13	a	39 ¹	18	1	2	27	100
Polen ¹	x(2)	17	26	a	41	3	x(8)	13	100
Portugal	64	13	x(5)	x(5)	12	x(5)	3	8	100
Spanien	32	25	x(5)	6	11	x(7)	8	19	100
Schweden	9	12	a	x(5)	49	x(7)	16	15	100
Schweiz	x(2)	16	a	51	7	x(4,5)	10	16	100
Türkei	63	10	a	5	11	a	x(8)	11	100
Vereinigtes Königreich	x(2)	13	28	17	15	x(9)	9	19	100
Vereinigte Staaten	3	7	x(5)	x(5)	51	x(5)	9	30	100
Ländermittel	13	18	4	16	22	3	8	16	100
WEI-Teilnehmerstaaten									
Brasilien ¹	60	13	x(5)	x(5)	18	a	x(8)	9	100
Chile ¹	26	25	x(5)	x(5)	37	a	1	11	100
Indonesien	65	12	x(5)	x(5)	17	n	2	3	100
Jordanien	25	24	x(5)	x(5)	16	a	16	19	100
Malaysia ¹	39	21	x(5)	x(5)	30	m	n	11	100
Peru ¹	46	7	x(5)	x(5)	30	a	8	9	100
Philippinen	43	13	x(5)	x(5)	32	x(5)	a	11	100
Sri Lanka ¹	31	31	x(5)	x(5)	35	n	n	2	100
Thailand ¹	74	9	x(5)	x(5)	6	x(5)	2	8	100
Uruguay ¹	48	16	x(5)	x(5)	25	a	11	x(7)	100
Zimbabwe	65	8	x(5)	x(5)	17	a	10	1	100

Anmerkung: x zeigt an, dass die Daten in einer anderen Spalte enthalten sind. Die Referenzspalte steht in Klammern nach dem "x". Z. B. x(2) bedeutet, dass die Daten in Spalte 2 eingeschlossen sind.

1. Referenzjahr 1998

Quelle: OECD, Beschreibung der ISCED-97-Stufen, Zuordnung der nationalen Bildungsgänge zu ISCED-97 und nationale Datenquellen s. Anhang 3.

Tabelle A2.2a. **Anteil der Bevölkerung mit mindestens einem Abschluss des Sekundarbereich II (1999)**
Anteil der Bevölkerung mit mindestens einem Abschluss des Sekundarbereich¹ II (in %), nach Altersgruppe

	25-64 J.	25-34 J.	35-44 J.	45-54 J.	55-64 J.
OECD-Länder					
Australien	57	65	59	55	44
Österreich ²	74	83	78	69	59
Belgien	57	73	61	50	36
Kanada	79	87	83	78	62
Tschechische Republik	86	93	89	85	75
Dänemark	80	87	80	79	70
Finnland	72	86	82	67	46
Frankreich ³	62	76	65	57	42
Deutschland	81	85	85	81	73
Griechenland	50	71	58	42	24
Ungarn	67	80	76	70	36
Island	56	64	59	53	40
Irland ²	51	67	56	41	31
Italien	42	55	50	37	21
Japan	81	93	92	79	60
Korea	66	93	72	47	28
Luxemburg	56	61	57	52	41
Mexiko	20	25	22	16	9
Niederlande	m	m	m	m	m
Neuseeland	74	79	77	71	60
Norwegen ²	85	94	89	79	68
Polen ²	54	62	59	53	37
Portugal	21	30	21	15	11
Spanien	35	55	41	25	13
Schweden	77	87	81	74	61
Schweiz	82	89	84	79	72
Türkei	22	26	23	18	12
Vereinigtes Königreich ³	62	66	63	60	53
Vereinigte Staaten	87	88	88	88	81
Ländermittel	62	72	66	58	45
WEI-Teilnehmerstaaten					
Brasilien ²	24	29	27	21	12
Chile ²	43	55	45	35	24
Indonesien	22	33	21	15	9
Jordanien	51	55	55	43	25
Malaysia ²	35	50	35	20	10
Peru ²	46	58	48	35	24
Philippinen	44	55	45	34	24
Sri Lanka ²	36	46	36	31	21
Thailand ²	16	23	17	9	6
Philippinen	8	11	9	6	3
Uruguay ²	32	39	34	28	20
Zimbabwe	29	51	19	11	7

1. ohne ISCED-3C kurze Bildungsgänge

2. Referenzjahr 1998

3. Nicht alle ISCED 3 Bildungsgänge erfüllen die Mindestanforderungen für ISCED 3C lange Bildungsgänge. Hinweise s. Anhang 3.

Quelle: OECD. Beschreibung der ISCED-97-Stufen, Zuordnung der nationalen Bildungsgänge zu ISCED-97 und nationale Datenquellen s. Anhang 3.

Tabelle A2.2b **Anteil der Bevölkerung mit einem Abschluss des Tertiärbereichs (1999)**
 Anteil der Bevölkerung mit einem Abschluss des Tertiärbereich B sowie des Tertiärbereich A und weiterführender Forschungsprogramme
 (in %, nach Altersgruppe)

	Tertiärbereich B					Tertiärbereich A und weiterführende Forschungsprogramme				
	25-64 J.	25-34 J.	35-44 J.	45-54 J.	55-64 J.	25-64 J.	25-34 J.	35-44 J.	45-54 J.	55-64 J.
OECD-Länder										
Australien	9	9	10	10	7	18	20	19	18	10
Österreich ¹	5	6	5	5	2	6	7	7	6	4
Belgien	14	18	15	12	8	12	16	13	11	7
Kanada	20	24	22	18	14	19	23	18	20	14
Tschechische Republik	x	x	x	x	x	11	11	13	10	9
Dänemark	20	19	22	22	15	7	10	6	5	4
Finnland	17	22	20	15	11	14	16	15	14	9
Frankreich	10	16	11	8	5	11	15	10	10	7
Deutschland	10	9	11	10	10	13	13	15	14	10
Griechenland	6	9	7	4	3	12	17	14	11	6
Ungarn	x	x	x	x	x	14	14	14	14	11
Island	5	5	5	5	3	18	22	20	15	9
Irland ¹	10	13	11	9	6	11	16	11	7	5
Italien	x	x	x	x	x	9	10	11	10	5
Japan	13	22	17	9	5	18	23	25	16	9
Korea	6	12	5	1	1	17	23	19	11	8
Luxemburg	7	8	6	6	5	12	13	11	15	7
Mexiko	1	2	1	n	n	12	14	14	9	5
Niederlande	2	2	3	2	2	20	23	22	19	15
Neuseeland	14	10	14	16	16	13	16	14	13	7
Norwegen ¹	2	2	3	2	n	25	31	26	23	18
Polen ¹	x	x	x	x	x	11	12	10	11	10
Portugal	3	3	3	3	2	7	9	7	6	4
Spanien	6	11	7	3	2	15	22	16	12	7
Schweden	16	21	17	14	10	13	11	14	16	12
Schweiz	9	9	11	9	7	15	17	16	14	11
Türkei	x	x	x	x	x	7	8	7	8	5
Vereinigtes Königreich	8	8	9	8	7	17	19	17	16	12
Vereinigte Staaten	8	9	9	9	5	27	29	27	30	23
Ländermittel	8	9	8	7	5	14	16	15	13	9
WEI-Teilnehmerstaaten										
Brasilien ¹	x	x	x	x	x	7	7	9	9	5
Chile ¹	1	1	1	1	n	8	10	9	8	4
Indonesien	2	2	2	2	1	3	4	3	2	1
Jordanien	17	21	18	8	3	19	17	22	23	14
Malaysia ¹	a	a	a	a	a	8	11	8	5	3
Peru ¹	7	10	6	5	4	9	8	10	8	6
Philippinen	a	a	a	a	a	11	13	12	10	7
Sri Lanka ¹	a	a	a	a	a	2	3	1	2	1
Thailand ¹	2	4	2	1	n	7	8	9	6	3
Philippinen	2	3	2	1	n	3	3	4	2	1
Uruguay ¹	x	x	x	x	x	9	9	11	9	8
Zimbabwe	9	13	9	7	5	1	2	2	1	1

Anmerkung: x zeigt an, dass die Daten in Tertiärbereich A und weiterführenden Forschungsprogrammen eingeschlossen sind.

1. Referenzjahr 1998

Quelle: OECD. Beschreibung der ISCED-97-Stufen, Zuordnung der nationalen Bildungsgänge zu ISCED-97 und nationale Datenquellen s. Anhang 3.

Tabelle A2.2c. **Bildungsstand der Bevölkerung, nach Geschlecht (1999)**

Anteil der Bevölkerung mit mindestens einem Abschluss des Sekundarbereich II oder des Tertiärbereichs, nach Altersgruppe und Geschlecht

		Mindestens Abschluss Sekundarbereich II ¹					Abschluss Tertiärbereich (A oder B oder weiterführende Forschungsprogramme)				
		25-64 J.	25-34 J.	35-44 J.	45-54 J.	55-64 J.	25-64 J.	25-34 J.	35-44 J.	45-54 J.	55-64 J.
OECD-Länder											
Australien	Männer	65	70	66	64	54	26	26	27	28	19
	Frauen	50	61	52	46	33	27	32	31	27	15
Österreich ²	Männer	81	87	84	77	70	12	12	13	12	9
	Frauen	67	79	72	61	48	10	13	12	8	4
Belgien	Männer	57	70	59	52	40	25	30	27	24	18
	Frauen	56	76	62	48	32	26	38	29	21	12
Kanada	Männer	79	86	82	78	64	37	42	38	37	28
	Frauen	80	89	85	78	60	41	52	42	39	27
Tschechische Republik	Männer	91	93	93	91	86	13	12	15	12	12
	Frauen	81	92	86	78	65	9	10	11	8	7
Dänemark	Männer	83	88	80	84	75	26	28	25	28	21
	Frauen	76	87	79	74	58	27	29	33	26	17
Finnland	Männer	70	84	79	66	46	28	30	30	28	22
	Frauen	73	87	84	67	46	34	45	41	30	19
Frankreich ³	Männer	65	76	67	61	48	21	29	21	18	14
	Frauen	59	77	63	52	36	22	33	22	17	11
Deutschland	Männer	86	87	87	87	83	28	23	30	32	28
	Frauen	76	84	82	76	63	17	20	21	18	11
Griechenland	Männer	52	69	59	47	30	20	22	24	20	12
	Frauen	48	73	57	38	19	16	28	18	11	5
Ungarn	Männer	37	81	36	39	32	13	11	12	15	14
	Frauen	47	79	51	48	29	14	16	16	14	9
Island	Männer	63	64	66	64	55	22	25	25	20	14
	Frauen	49	65	52	42	26	23	30	26	19	9
Irland ²	Männer	48	63	52	39	30	23	30	24	19	14
	Frauen	54	71	60	42	32	20	29	20	14	9
Italien	Männer	44	53	50	41	25	10	9	12	11	7
	Frauen	41	58	50	33	17	9	11	11	9	4
Japan	Männer	81	91	91	78	63	35	44	44	30	19
	Frauen	81	95	93	79	57	29	46	39	20	10
Korea	Männer	75	93	80	60	43	29	39	32	19	15
	Frauen	58	92	64	32	13	17	31	16	6	2
Luxemburg	Männer	61	62	64	62	55	22	22	21	25	5
	Frauen	51	60	57	46	28	15	20	14	5	7
Mexiko	Männer	20	23	22	17	11	16	19	19	14	9
	Frauen	21	27	22	14	8	10	14	12	6	3
Niederlande	Männer	m	m	m	m	m	25	25	28	25	23
	Frauen	m	m	m	m	m	20	25	22	17	11
Neuseeland	Männer	75	79	78	75	65	24	24	26	26	20
	Frauen	72	80	77	68	55	30	28	31	32	26
Norwegen ²	Männer	85	93	89	79	72	27	29	27	26	22
	Frauen	84	95	89	79	64	28	36	30	24	15
Polen ²	Männer	57	63	61	56	43	10	10	9	11	11
	Frauen	51	61	56	50	32	11	14	11	11	9
Portugal	Männer	20	27	17	12	11	8	9	5	4	6
	Frauen	23	34	23	15	3	11	15	11	9	8
Spanien	Männer	37	51	42	29	18	22	31	24	19	12
	Frauen	34	58	40	21	9	20	36	22	12	5
Schweden	Männer	75	87	79	71	60	27	29	29	28	21
	Frauen	78	88	84	77	62	30	34	33	31	22
Schweiz	Männer	87	92	86	85	82	34	36	34	34	29
	Frauen	77	86	81	74	62	14	16	17	12	7
Türkei	Männer	25	30	27	21	13	9	10	9	10	7
	Frauen	18	22	18	15	9	6	7	6	7	3
Vereinigtes Königreich ³	Männer	69	70	71	70	61	26	29	28	26	20
	Frauen	53	60	56	50	39	24	28	25	22	16
Vereinigte Staaten	Männer	86	87	87	88	81	37	36	36	41	32
	Frauen	87	89	89	88	81	35	39	37	36	24
Ländermittel	Männer	63	72	66	60	51	23	25	24	22	17
	Frauen	59	72	63	53	39	21	27	23	18	11

1. ohne ISCED-3C kurze Bildungsgänge

2. Referenzjahr 1998

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

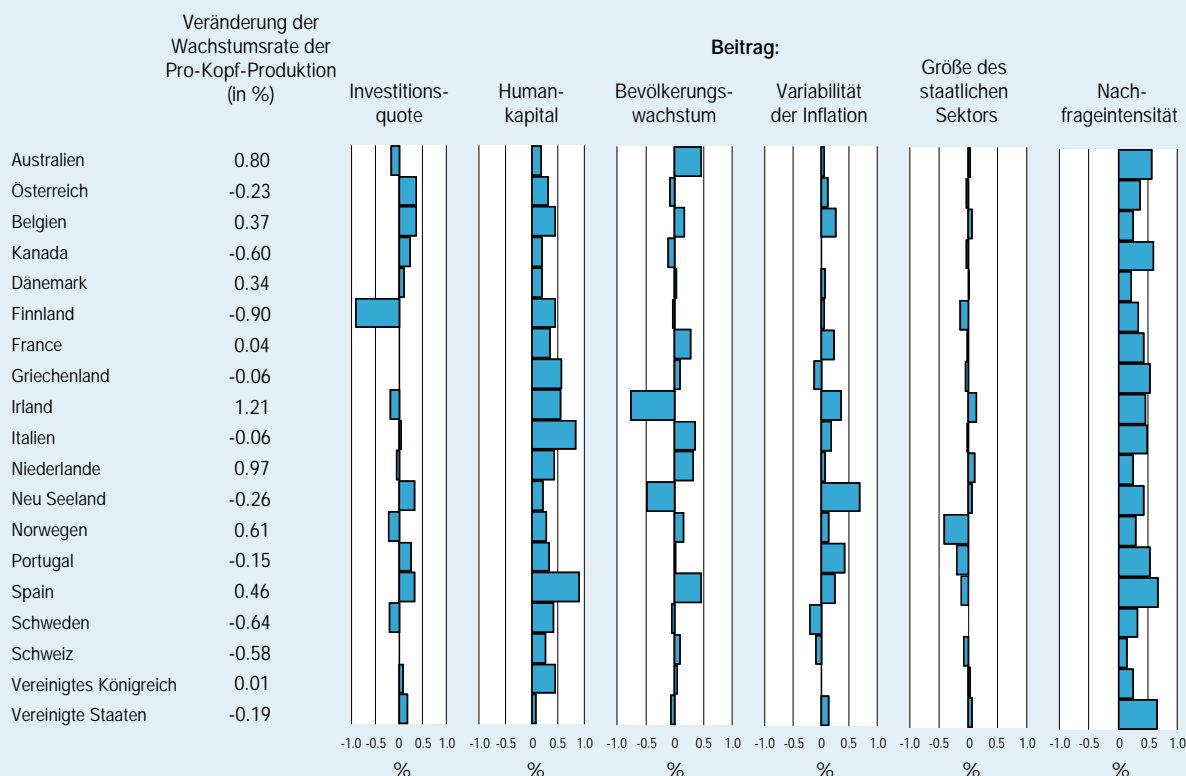
Quelle: OECD, Beschreibung der ISCED-97-Stufen, Zuordnung der nationalen Bildungsgänge zu ISCED-97 und nationale Datenquellen s. Anhang 3.

ZUSAMMENHANG ZWISCHEN HUMANKAPITAL UND WIRTSCHAFTSWACHSTUM

- Die Bildung von Sach- und Humankapital ist wichtig für das Wachstum, und so erklären sich die zwischen den einzelnen Ländern beobachteten Unterschiede bei den Wachstumsprofilen zu einem beträchtlichen Teil aus diesbezüglichen Unterschieden. Vor allem deuten die Ergebnisse darauf hin, dass Investitionen in Bildung durch positive externe Effekte gekennzeichnet sein können, aufgrund derer die gesellschaftlichen Erträge von Schulbildung höher als die privaten Erträge sind, obwohl es vor allem bei alternden Bevölkerungen einige Zeit dauern kann, bis sich Verbesserungen im Bildungssystem nennenswert auf die durchschnittlichen Kenntnisse und Fähigkeiten der Erwerbsbevölkerung auswirken.
- Öffentliche Ausgaben für das Gesundheitswesen, die Bildung und die Forschung tragen eindeutig zur langfristigen Sicherung des Lebensstandards bei, und Sozialtransfers tragen zur Verwirklichung sozialer Ziele bei, doch muss all dies finanziert werden. Die notwendige Besteuerung könnte sich negativ auf Spar- und Investitionsanreize auswirken.
- Eine auf niedrige Inflation und stabile, solide öffentliche Finanzen ausgerichtete makroökonomische Politik trägt zu besserem Wachstum bei, indem sie beispielsweise die private Sachkapitalbildung und eine Investitionsverlagerung hin zu Projekten mit höherer Rendite unterstützt.

Grafik A3.1 **Aufschlüsselung der Veränderungen in den durchschnittlichen jährlichen Wachstumsraten des BIP pro Kopf**

Geschätzte Auswirkungen von Veränderungen der unabhängigen Variablen auf Veränderungen der Wachstumsraten der Pro-Kopf-Produktion in den achtziger und neunziger Jahren



Quelle: OECD Wirtschaftsausblick Nr. 68, Dezember 2000. Tabelle A3.1

■ POLITISCHER KONTEXT

Die OECD-Länder haben in den letzten Jahrzehnten große Unterschiede in ihrem Wachstum gezeigt. Vor allem in den neunziger Jahren bauten einige der relativ wohlhabenden Länder (insbesondere die Vereinigten Staaten) ihren Vorsprung noch weiter aus, während sich das Wachstum in vielen anderen Ländern verlangsamte. Fortdauernde Unterschiede bei der Bildung der verschiedenen Arten von Kapital (Sach-, Human- und Wissenskapital), den Marktbedingungen und dem technologischen Fortschritt – ihrerseits alle durch Politik und Institutionen beeinflussbar – können wichtige Ursachen für das unterschiedliche Wachstum in den einzelnen Ländern sein. Was ist die Bedeutung von Bildung und Humankapital in dieser Gleichung? Zur Beantwortung dieser Frage bietet dieser Indikator eine Schätzung der Auswirkungen von Veränderungen in den unabhängigen Variablen, u.a. des Humankapitals, auf den Anstieg der Pro-Kopf-Produktion im Zeitraum von 1980 bis 1990.

■ ERGEBNISSE UND ERLÄUTERUNGEN

Obwohl Einigkeit über die Bedeutung von Politik und Institutionen für das Wachstum besteht, sind die genauen Mechanismen der Zusammenhänge zwischen Politik und Kapitalbildung, wirtschaftlicher Effizienz, technologischem Fortschritt und letztlich Produktionswachstum nach wie vor ein viel diskutiertes Thema. Politik und Institutionen können insbesondere private Spar- und Investitionsentscheidungen und die Bildung von Humankapital beeinflussen. Außerdem können sie, über ihre Wirkung auf die Bildung von Sach- und Humankapital hinaus, zur allgemeinen Effizienz der Verteilung von Ressourcen in der Wirtschaft beitragen.

Wachstumsstudien gehen in der Regel davon aus, dass in der Erwerbsbevölkerung vorhandene formelle Fähigkeiten und Erfahrungen eine Form von (Human-)Kapital darstellen. Allerdings lässt sich auch argumentieren, dass Humankapital, ebenso wie Sachkapital, einer Art abnehmenden Ertragszuwachs unterliegt, so dass eine besser ausgebildete und kenntnisreichere Erwerbsbevölkerung zwar langfristig höhere Einkommen erzielen würde, jedoch nicht unbedingt ständig steigende Wachstumsraten beim Einkommen. In ähnlicher Weise könnten Investitionen in das Humankapital (z.B. Aufwendungen für Schul- und Berufsbildung) einen anhaltenderen Effekt auf das Wachstum haben, wenn hoher Kenntnis- und Ausbildungsstand mit intensiverer Forschung und Entwicklung und schnellerem technologischen Fortschritt einhergeht oder wenn eine hoch qualifizierte Erwerbsbevölkerung die Anpassung an neue Technologien erleichtert.

Um die Rolle von Politik und Institutionen beim Anstieg der Produktion in den OECD-Ländern zu beleuchten, wurde eine empirische Studie auf der Basis von Regressionsgleichungen mit der abhängigen Variable Wachstum durchgeführt (Einzelheiten s. *OECD-Wirtschaftsausblick Nr. 68*). Grafik A3.1 zeigt den geschätzten Effekt von Veränderungen in den unabhängigen Variablen auf Veränderungen der Wachstumsrate der Pro-Kopf-Produktion im Zeitraum von 1980 bis 1990.

Die Verbesserungen des Humankapitals scheinen ein gemeinsamer Faktor der Wachstumsprozesse der letzten Jahrzehnte in allen OECD-Ländern zu sein,

A₃

Dieser Indikator untersucht die Auswirkungen von Veränderungen der unabhängigen Variablen, u.a. des Humankapitals, auf den Anstieg der Pro-Kopf-Produktion im Zeitraum von 1980 bis 1990.

Die genauen Mechanismen der Zusammenhänge zwischen Politik und Kapitalbildung, wirtschaftlicher Effizienz, technologischem Fortschritt und letztlich Produktionswachstum sind nach wie vor ein viel diskutiertes Thema.

Die Verbesserungen des Humankapitals sind ein

gemeinsamer Faktor der Wachstumsprozesse in allen OECD-Ländern gewesen. In den neunziger Jahren führten sie in einigen Ländern zu einer Wachstumsbeschleunigung um mehr als einen halben Prozentpunkt.

vor allem in Griechenland, Irland, Italien und Spanien, wo der Anstieg des Humankapitals in den neunziger Jahren zu einem Wachstum um mehr als einen halben Prozentpunkt im Vergleich zum vorangegangenen Jahrzehnt führte. Dieser Effekt könnte noch deutlicher ausfallen, wenn das verwendete Maß für das Humankapital über den jeweils erreichten formellen Bildungsstand hinausgegangen wäre. Doch obwohl der durchschnittliche Stand des Humankapitals in der Regel gestiegen ist – und sich somit kontinuierlich in stärkerem Wachstum niederschlägt – muss man sich bei der Bewertung dieses Ergebnisses die relativ langsamen Anstiegsraten (ein halber bis ein Prozentpunkt pro Jahrzehnt) vor Augen führen.

Das in dieser Analyse festgestellte Ausmaß der Auswirkungen auf das Wachstum deutet darauf hin, dass die gesamtwirtschaftlichen Erträge von Bildungsinvestitionen möglicherweise größer sind als die Erträge des Einzelnen.

Das in dieser Analyse festgestellte Ausmaß der Auswirkungen auf das Wachstum deutet darauf hin, dass die gesamtwirtschaftlichen Erträge von Bildungsinvestitionen möglicherweise größer sind als die Erträge des Einzelnen (s.a. Indikator E5). Dies spiegelt möglicherweise auch Spill-Over-Effekte wider, wie beispielsweise Zusammenhänge zwischen Bildungsstand und technologischem Fortschritt sowie den effektiveren Einsatz von natürlichen Ressourcen und Sachressourcen. Es impliziert, dass Anreize zur Bildungsbeteiligung für den Einzelnen durch die Politik sinnvoll verstärkt werden können, um so den maximalen Nutzen für die Gesellschaft als Ganzes zu erzielen. Allerdings sind bei dieser Interpretation der Ergebnisse einige Einschränkungen zu beachten. Zunächst sind die in der Analyse festgestellten Auswirkungen eventuell überschätzt worden, da der Indikator für Humankapital möglicherweise auch teilweise als Kenngröße für andere Variablen fungieren könnte, ein Aspekt, der auch in einigen mikroökonomischen Studien angesprochen wurde. Außerdem deutet die empirische Analyse darauf hin, dass die Auswirkungen mit einem gewissen Mangel an Genauigkeit erfasst werden. In jedem Fall wird sich der durchschnittliche Stand der formellen Bildung und Ausbildung gezwungenermaßen nur langsam in Reaktion auf Veränderungen in der Bildungspolitik ändern, da letztere in der Regel nur die jungen Altersgruppen, die in das Erwerbsleben eintreten, betreffen. Und schließlich ist ein längeres Verbleiben im formellen Bildungswesen nicht unbedingt die effizienteste Art der Vermittlung von Fähigkeiten für den Arbeitsplatz. Außerdem ist dieser Aspekt der Bildung auch gegen andere (manchmal konkurrierende) Ziele des Bildungssystems abzuwägen. Aus diesem Grund kann die Wachstumsdividende aus einem weiteren Anstieg des formellen Bildungsniveaus der Länder, die beim Bildungsangebot führend sind, weniger deutlich ausfallen als dies die empirische Analyse vermuten lässt.

Der sich aus Veränderungen in den Investitionsquoten ergebende Beitrag variiert.

Für den sich aus Veränderungen in den Investitionsquoten ergebenden Beitrag ergibt sich ein gemischtes Bild. Bei einigen Ländern geht man Schätzungen zufolge davon aus, dass sie von einem Anstieg der Investitionsquote seitens der Unternehmen im letzten Jahrzehnt profitiert haben (z.B. Belgien, Kanada, Neuseeland, Österreich, Portugal und Spanien), während andere einen negativen Effekt aufgrund geringerer Investitionsquoten zu verzeichnen hatten (z.B. Finnland, und in geringerem Ausmaß Norwegen und Schweden). Daneben gab es in jedem Land wichtige Veränderungen in Politik und institutionellem Umfeld, die über den veränderten Input beim Sach- und Humankapital hinaus zum Wachstum beigetragen haben. Vor allem in den neunziger Jahren haben die meisten Länder von einer geringeren Variabilität der Inflation profitiert. Zu den auffälligsten Beispielen gehören hier Neuseeland und Portugal, wo man, unter ansonsten gleichen Bedingungen, diesem Faktor die um einen halben Prozentpunkt höhere Wachstumsrate der Pro-Kopf-Produktion zuschreibt.

Die Größe des staatlichen Sektors trug in vielen Ländern zu einer geringfügigen Verlangsamung der Wachstumsgeschwindigkeit bei.

A₃

Der allgemeine Prozess der Handelsliberalisierung hat das Wachstum im letzten Jahrzehnt schätzungsweise um jährlich bis zu zwei Drittel eines Prozentpunktes ansteigen lassen.

Im Gegensatz dazu trug trotz der größeren fiskalpolitischen Disziplin im letzten Jahrzehnt die zunehmende Größe des staatlichen Sektors in vielen Ländern zu einer geringfügigen Verlangsamung der Wachstumsgeschwindigkeit bei. Zu den Ausnahmen gehören hier Irland und die Niederlande, wo eine Reduzierung der Steuern und Ausgaben als Anteil des BIP die Pro-Kopf-Produktion in den neunziger Jahren leicht ansteigen ließ.

Abschließend hat der allgemeine Prozess der Handelsliberalisierung, an dem alle OECD-Länder beteiligt gewesen sind, das Wachstum im letzten Jahrzehnt schätzungsweise um jährlich bis zu zwei Drittel eines Prozentpunktes ansteigen lassen. Trotz der Entwicklungen der neunziger Jahre gibt es weiterhin gravierende Unterschiede bei den wichtigsten Determinanten des Wirtschaftswachstums in den OECD-Ländern.

■ DEFINITIONEN UND ANGEWANDTE METHODIK

Das Humankapital wird geschätzt auf Basis der erzielten Abschlüsse in den einzelnen Bildungsbereichen und der durchschnittlichen Dauer der (Aus-)Bildung zur Erreichung des jeweiligen Abschlusses innerhalb der Bevölkerung im Erwerbsalter. Hierbei ist zu beachten, dass der Bildungsstand eine grobe und manchmal etwas eng gefasste Kenngröße für erworbene Fähigkeiten, Kenntnisse und Kompetenzen ist und die Qualität der formellen Bildung und Ausbildung sowie andere wichtige Dimensionen des Humankapitals nur wenig berücksichtigt. Er wird abgeleitet aus OECD-Daten (*Bildung auf einen Blick*, OECD) in Kombination mit Daten von de la Fuente und Doménech (2000). Zur Definition anderer Faktoren (Investitionsanteil, Bevölkerungswachstum, Variabilität der Inflation, Nachfrageintensität und Größe des staatlichen Sektors) siehe *OECD-Wirtschaftsausblick Nr. 68*. Es ist zu beachten, dass aufgrund der Datenverfügbarkeit der Staatsverbrauch als Anteil des BIP als Kenngröße für die Größe des staatlichen Sektors verwendet wurde. Diese Variable korreliert in den meisten Ländern eng mit den Steuereinnahmen und anderen Einnahmen (als Anteil vom BIP), für die jedoch nur begrenztes Datenmaterial zur Verfügung steht.

Die Berechnungen ergeben sich aus der Zerlegung von Unterschieden bei den Wachstumsraten, basierend auf den Ergebnissen von multivariaten Regressionen. Es ist zu beachten, dass die gezeigte Summe der Beiträge nicht den beobachteten Veränderungen bei den Wachstumsraten der Pro-Kopf-Produktion entspricht, da die geschätzten Auswirkungen der Ausgangshöhe des BIP pro Kopf und der durch die Regression nicht erklärten Komponente nicht ausgewiesen werden.

Grafik A3.1 macht keine Angaben zum geschätzten Effekt verschiedener Ausgangsbedingungen (z.B. des Konvergenzprozesses) auf das Wachstum und stellt auch nicht den unerklärten länderspezifischen Effekt dar. Die für die Zerlegung verwendeten Koeffizienten entstammen einer Wachstumsgleichung, die die Variabilität der Inflation, die Nachfrageintensität und den Staatsverbrauch (als Anteil am BIP) als Kenngröße für den potentiellen Effekt der „Größe“ des staatlichen Sektors auf das Wachstum beinhaltet.

Die Veränderungen im Wachstum basieren auf Unterschieden im durchschnittlichen BIP-Wachstum pro Person im Erwerbsalter für jeweils ein Jahrzehnt. Die Zahlen für die achtziger Jahre umfassen den Zeitraum 1981 bis 1989, die Zahlen für die neunziger Jahre beziehen sich auf den Zeitraum bis 1997.

Tabelle A3.1. **Aufschlüsselung der Veränderungen in den durchschnittlichen jährlichen Wachstumsraten**
Geschätzte Auswirkungen von Veränderungen der unabhängigen Variablen auf Veränderungen der Wachstumsraten
der Pro-Kopf-Produktion in den achtziger und neunziger Jahren¹

	Veränderung der Wachstumsrate der Pro-Kopf-Produktion (in %)	Beitrag durch:					
		Investitionsquote	Humankapital	Bevölkerungswachstum	Variabilität der Inflation	Größe des staatlichen Sektors ²	Nachfrageintensität
Australien	0,80	-0,16	0,17	0,46	0,05	0,03	0,57
Österreich	-0,23	0,37	0,31	-0,07	0,12	-0,02	0,37
Belgien	0,37	0,37	0,45	0,17	0,26	0,06	0,24
Kanada	-0,60	0,24	0,19	-0,10	0,01	-0,02	0,60
Dänemark	0,34	0,10	0,20	0,03	0,07	0,01	0,22
Finnland	-0,90	-0,91	0,44	-0,03	0,05	-0,13	0,33
Frankreich	0,04	0,01	0,35	0,27	0,23	-0,02	0,42
Griechenland	-0,06	n	0,57	0,09	-0,12	-0,05	0,54
Irland	1,21	-0,17	0,54	-0,75	0,35	0,13	0,46
Italien	-0,06	0,05	0,84	0,36	0,18	-0,01	0,49
Niederlande	0,97	-0,04	0,43	0,32	0,07	0,10	0,25
Neuseeland	-0,26	0,33	0,21	-0,47	0,68	0,06	0,44
Norwegen	0,61	-0,21	0,27	0,15	0,14	-0,41	0,30
Portugal	-0,15	0,25	0,32	0,02	0,42	-0,20	0,53
Spanien	0,46	0,33	0,90	0,46	0,25	-0,12	0,67
Schweden	-0,64	-0,19	0,42	-0,05	-0,20	0,02	0,33
Schweiz	-0,58	0,02	0,26	0,09	-0,09	-0,07	0,14
Ver. Königreich	0,01	0,08	0,44	0,05	n	0,03	0,25
Ver. Staaten	-0,19	0,19	0,07	-0,06	0,13	0,07	0,65

Anmerkung: Die Berechnungen ergeben sich aus der Aufschlüsselung von Unterschieden bei den Wachstumsraten, basierend auf den Ergebnissen von multivariaten Regressionen. Die gezeigte Summe der Beiträge entspricht nicht den Veränderungen bei den Wachstumsraten der Pro-Kopf-Produktion, da die geschätzten Auswirkungen der Ausgangshöhe des BIP pro Kopf und der durch die Regression nicht erklärten Komponente nicht ausgewiesen werden.

1. Die Veränderungen im Wachstum basieren auf Unterschieden im durchschnittlichen BIP-Wachstum pro Person im Erwerbsalter für jeweils ein Jahrzehnt. Die Zahlen für die achtziger Jahre umfassen den Zeitraum 1981 bis 1989, die Zahlen für die neunziger Jahre beziehen sich auf den Zeitraum bis 1997.
2. Aufgrund der Nichtverfügbarkeit von Daten wurde der Staatsverbrauch als Anteil des BIP als Kenngröße für die Größe des staatlichen Sektors verwendet. Diese Variable korreliert in den meisten Ländern eng mit den Steuereinnahmen und anderen Einnahmen (als Anteil vom BIP), für die jedoch nur begrenztes Datenmaterial zur Verfügung steht.

Quelle: OECD Wirtschaftsausblick Nr. 68, Dezember 2000

FINANZRESSOURCEN - INVESTITIONEN IN DIE BILDUNG

Bildung ist eine Investition in die Kenntnisse und Fähigkeiten von Menschen. Daher kann sie dazu beitragen, das Wirtschaftswachstum zu stärken (s. Indikator A3), die Produktivität zu steigern, die persönliche und gesellschaftliche Entfaltung zu sichern und soziale Unterschiede zu verringern. Wie jede Investition verursacht Bildung sowohl Kosten als auch Nutzen. Während Kapitel E sich mit den Erträgen von Bildung beschäftigt, enthält das vorliegende Kapitel eine vergleichende Analyse der Kostenstrukturen in den OECD-Ländern mit dem Schwerpunkt auf folgenden drei Aspekten:

- die von den einzelnen Ländern in Bildung investierten Ressourcen im Verhältnis zur Zahl der Schüler und Studierenden, dem BIP und zur Höhe der öffentlichen Haushalte;
- die verschiedenen Arten der Finanzierung der Bildungssysteme und ihre Finanzierungsquellen und
- die Aufteilung der Ressourcen auf die verschiedenen Ressourcen-Kategorien.

Wie viel wird für Bildung ausgegeben?

Gute Schulen brauchen die richtige Mischung aus gut ausgebildetem und begabtem Personal, angemessenen Einrichtungen und moderner Ausstattung sowie motivierten und lernwilligen Schülern oder Studierenden. Allerdings muss die Forderung nach hochwertiger Bildung, die höhere Kosten pro Schüler/Studierenden mit sich bringen kann, gegen die zumutbare Belastung für den Steuerzahler abgewogen werden. Da keine absolut gültigen Richtwerte für die pro Schüler/Studierenden einzusetzenden Ressourcen existieren, um ein optimales Ergebnis für die Betroffenen bzw. die Gesellschaft insgesamt zu erreichen, können internationale Vergleiche als Ausgangspunkt für die Diskussion dienen, indem sie untersuchen, wie sich die einzelnen Länder im Umfang ihrer Bildungsausgaben unterscheiden. **Indikator B1** beschreibt die öffentlichen und privaten Direktinvestitionen in Bildungseinrichtungen im Verhältnis zur Anzahl der die betreffenden Einrichtungen besuchenden vollzeitäquivalenten Schüler/Studierenden. Untersucht wird ferner, wie die einzelnen Länder ihre Ausgaben pro Schüler/Studierenden zwischen den verschiedenen Bildungsbereichen aufteilen.

Indikator B2 untersucht den Anteil des nationalen Reichtums der jeweiligen Länder, der für Bildungseinrichtungen bereitgestellt wird, ihre Herkunft und die Bildungsbereiche, in die sie fließen. Dieser Indikator sollte unter Berücksichtigung mehrerer, miteinander in Wechselbeziehung stehender, Angebots- und Nachfragefaktoren interpretiert werden, z.B. die demographische Struktur der Bevölkerung (Indikator A2), die Bildungsbeteiligung in den verschiedenen Bildungsbereichen (Indikator C1), das Pro-Kopf-Einkommen und das nationale Preisniveau für Bildungsressourcen. Die Höhe des Anteils der jugendlichen Bevölkerung an der Gesamtbevölkerung (Indikator A1) beeinflusst zum Beispiel die potentielle Nachfrage nach schulischer und beruflicher Grundausbildung in einem Land. Auf ähnliche Art und Weise wirkt sich die Bildungsbeteiligung auf die Bildungsausgaben aus: bei ansonsten gleichen Bedingungen sind desto mehr finanzielle Ressourcen erforderlich, je höher die Bildungsbeteiligung ist.

Wer zahlt für die Bildung?

Die Lastenverteilung zwischen den Teilnehmern der Bildungsangebote und der Gesellschaft insgesamt ist in vielen Ländern ein Diskussionspunkt. Diese Frage stellt sich insbesondere zu Beginn und Ende des Bildungsweges - also im Elementar- und Tertiärbereich - wo in einigen Ländern eine Voll- oder beinahe Vollfinanzierung weniger üblich ist.

Mit der Einbeziehung neuer Gruppen von Bildungsinteressenten und einem immer breiteren Angebot an Bildungsmöglichkeiten, Bildungsgängen und Bildungsanbietern gehen die Regierungen neue Partnerschaften für die Mobilisierung der hierfür erforderlichen Ressourcen ein. Neue bildungspolitische Ansätze sollen den verschiedenen Gruppen und Beteiligten die Teilnahme am Bildungsangebot erleichtern und eine gerechtere Aufteilung von Kosten und Nutzen ermöglichen. Durch neue Finanzierungsstrategien soll das Verhalten der Schüler/Studierenden im Sinne einer verbesserten Kosteneffizienz beeinflusst werden. Folglich werden heute die öffentlichen Bildungsausgaben immer mehr als nur ein, wenn auch sehr wichtiger, Teil der Investitionen in die Bildung gesehen. Die privaten Finanzierungsquellen gewinnen zunehmend an Bedeutung. Zum besseren Verständnis dieser Sachverhalte untersucht **Indikator B3** den relativen Anteil der Finanzierungsmittel für Bildungseinrichtungen aus öffentlichen und privaten Quellen und wie sich diese Anteile seit 1995 entwickelt haben.

Die öffentlichen Haushalte sind immer noch die Hauptfinanzierungsquelle für die Bildung. In der zweiten Hälfte der neunziger Jahre haben jedoch die meisten OECD-Länder große Anstrengungen unternommen, ihre Haushalte zu konsolidieren. Dies bedeutet, dass die Bildung nunmehr mit einer Vielzahl anderer Aufgaben im Wettbewerb um die knapperen Finanzmittel der öffentlichen Hand steht. **Indikator B4** misst die Veränderungen bei den öffentlichen Ausgaben für Bildung, sowohl absolut als auch im Verhältnis zu dem sich ändernden Umfang der öffentlichen Gesamtausgaben.

Wie werden die Mittel eingesetzt?

Um den Bildungszugang zu erweitern und soziale Ungleichheiten abzubauen, können Regierungen mittels Subventionen an Schüler/Studierende und ihre Familien zur Deckung der direkten und indirekten Bildungskosten beitragen. Ferner spielen öffentliche Subventionen auch bei der indirekten Finanzierung von Bildungseinrichtungen eine nicht unerhebliche Rolle. Indem Finanzierungsmittel für Bildungseinrichtungen über Schüler/Studierende gelenkt werden, kann ein Beitrag zu mehr Wettbewerb zwischen den Bildungseinrichtungen und zu größerer Effizienz der Bildungsfinanzierung geleistet werden. Da Zuschüsse zu den Lebenshaltungskosten der Schüler/Studierenden eine Erwerbstätigkeit zur Finanzierung von Bildung ersetzen können, können öffentliche Subventionen vermutlich auch dazu beitragen, den Bildungsstand anzuheben, indem Schülern/Studierenden die Möglichkeit eines Vollzeitschulbesuchs bzw. Vollzeitstudiums bei reduzierter oder gar keiner Erwerbstätigkeit gegeben wird. **Indikator B5** befasst sich mit öffentlichen Subventionen an private Haushalte für die Lebenshaltungskosten von Schülern/Studierenden und deren Ausgaben für Bildung.

Die Aufteilung der Finanzmittel auf die verschiedenen Funktionskategorien kann sich auf die Qualität des Unterrichts auswirken (z.B. durch die relativen Ausgaben für Lehrergehälter), den Zustand der Bildungseinrichtungen (z.B. durch die Instandhaltungsausgaben für Schulgebäude und -einrichtungen) sowie auf die Anpassungsfähigkeit des Bildungssystems an sich ändernde Entwicklungstendenzen der Bevölkerung und der Bildungsbeteiligung. Ländervergleiche über die Verteilung der Bildungsausgaben auf die verschiedenen Ressourcenkategorien können Einblick in das Ausmaß der Unterschiede im Bereich der Organisationsstrukturen und des Betriebs von Bildungseinrichtungen gewähren. Die auf der jeweils zuständigen Ebene getroffenen Verteilungsentscheidungen - sowohl zu Fragen des Bildungsetats als auch der Bildungsstrukturen - finden letztendlich ihren Niederschlag im einzelnen Klassenzimmer und beeinflussen sowohl die Art des Unterrichts als auch die Bedingungen, unter denen er stattfindet. Die Art dieser Ausgaben, insbesondere der Anteil der laufenden Ausgaben für die Vergütung des

Personals (einschließlich gehalts- und nichtgehaltsbezogener Vergütungen) wird in **Indikator B6** untersucht.

Neben dem reinen Unterricht wird von den Bildungseinrichtungen eine Vielfalt an zusätzlichen Leistungen geboten, um die Aufgabe der Bildungsvermittlung zu unterstützen. Im Primar- und Sekundarbereich können dies beispielsweise Schulmahlzeiten, freie Transportmöglichkeiten von und zur Schule sowie Internatseinrichtungen sein. Im Tertiärbereich kann es sich um Unterbringungsmöglichkeiten handeln, in vielen Fällen wird aber auch ein breites Spektrum an Forschungsaktivitäten als integraler Bestandteil der tertiären Ausbildung durchgeführt. Indikator B6 untersucht auch, wie die verfügbaren Mittel unter diesen Bildungsaufgaben aufgeteilt werden.

Die Klassifizierung der Bildungsausgaben

Das Rahmenwerk der OECD-Indikatoren unterteilt Bildungsausgaben in drei Dimensionen:

- Die erste Dimension ist im nachstehenden Diagramm durch die horizontale Achse dargestellt und beschreibt den Ort, an dem Ausgaben für Bildung getätigt werden. Die eine Komponente dieser Dimension sind Ausgaben durch, bzw. für die den Unterricht erteilenden Einrichtungen (z.B. Schulen, Universitäten), sowie Bildungsministerien und andere Organe, die mit der Bereitstellung und Unterstützung von Bildung zu tun haben. Investitionen in Bildung außerhalb von Bildungseinrichtungen ist eine weitere.
- Die zweite Dimension ist im nachstehenden Diagramm durch die vertikale Achse dargestellt und kennzeichnet die für diesen Zweck erworbenen Sach- und Dienstleistungen. Nicht alle Ausgaben für Bildungseinrichtungen sind als direkt für den Unterricht einzustufen. In vielen Ländern bestreiten die Bildungseinrichtungen nicht nur den Unterricht sondern bieten noch verschiedene zusätzliche



	Öffentliche Mittel	Private Mittel	Subventionierte private Mittel
	Ausgaben für Bildungsleistungen in Bildungseinrichtungen (z.B. Schulen, Hochschulen, Bildungsverwaltungseinrichtungen und Sozialdienste für Schüler/Studierende)		Bildungsausgaben außerhalb von Bildungseinrichtungen (z.B. der private Erwerb von Gütern und Dienstleistungen für Bildungszwecke, inkl. Privatunterricht)
Ausgaben für den Unterricht	z.B. öffentliche Gelder für Bildungsangebote in Bildungseinrichtungen		z.B. subventionierte Privatausgaben für Bücher
	z.B. Subventionierung privater Ausgaben für Unterrichtszwecke in Bildungseinrichtungen		z.B. private Mittel für Bücher und anderes Unterrichtsmaterial oder Privatunterricht
	z.B. private Ausgaben für Unterrichts- bzw. Studiengebühren		
Ausgaben für Forschung und Entwicklung	z.B. öffentliche Mittel für Forschung an Hochschulen		
	z.B. Mittel der Privatwirtschaft für Forschung und Entwicklung an Bildungseinrichtungen		
Ausgaben für nicht unterrichtsbezogene Angebote im Bildungsbereich	z.B. öffentliche Mittel für zusätzliche Angebote wie Mahlzeiten, Transport zur Schule, Unterbringung auf dem Campus		z.B. subventionierte Privatausgaben für den Lebensunterhalt der Schüler/Studierenden bzw. reduzierte Tarife im ÖPNV
	z.B. private Mittel für zusätzliche Dienstleistungen		z.B. Privatausgaben für Lebensunterhalt, Transport

Leistungen für Schüler/Studierende und ihre Familien an wie z.B. Mahlzeiten, Transport, Unterbringung etc. Ferner können im Tertiärbereich Ausgaben für Forschung und Entwicklung ebenfalls einen nicht unerheblichen Anteil darstellen. Nicht alle Ausgaben für Sach- und Dienstleistungen für Unterrichtszwecke erfolgen innerhalb von Bildungseinrichtungen. So können beispielsweise Familien die erforderlichen Schulbücher und Unterrichtsmaterialien selbst kaufen oder ihren Kindern Privatunterricht erteilen lassen.

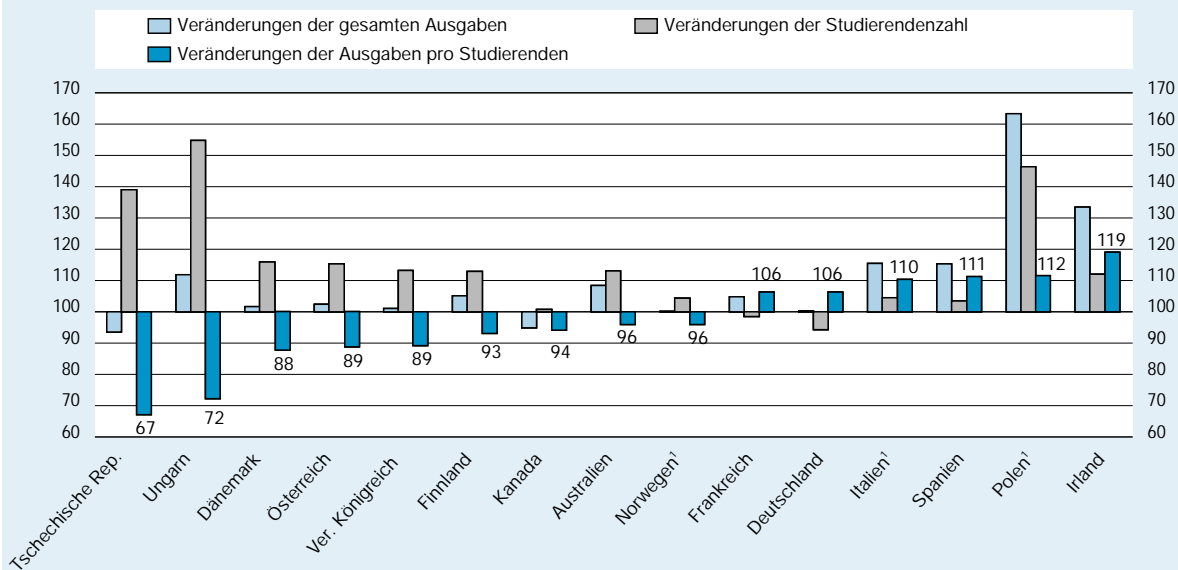
- Die dritte im Diagramm durch zwei verschiedene Farben gekennzeichnete Dimension nimmt eine Einteilung der Mittel nach ihrer Herkunft vor, d.h. Mittel der öffentlichen Hand einschließlich internationaler Organisationen und Mittel der privaten Haushalte oder anderer privater Einheiten. Wo private Bildungsausgaben durch öffentliche Mittel subventioniert werden, ist dies im Diagramm durch ein entsprechendes farbliches Muster gekennzeichnet.

BILDUNGS-AUSGABEN PRO SCHÜLER/ STUDIERENDEN

- Insgesamt beziffern sich die Ausgaben der OECD-Länder auf 3.915 US-Dollar pro Schüler im Primarbereich, 5.625 US-Dollar im Sekundarbereich und 11.720 US-Dollar pro Studierenden im Tertiärbereich. Hinter diesen Durchschnittswerten stehen jedoch von Land zu Land sehr unterschiedliche Ausgaben pro Schüler/Studierenden. So variieren beispielsweise die Ausgaben pro Schüler im Sekundarbereich um den Faktor 6,5.
- Im Durchschnitt investieren die OECD-Länder pro Schüler im Primarbereich 19 Prozent des BIP pro Kopf, pro Schüler im Sekundarbereich 26 Prozent und pro Studierenden im Tertiärbereich 44 Prozent.
- Bei einem Vergleich der Ausgaben pro Schüler/Studierenden zeigt sich, dass geringere Ausgaben pro Schüler/Studierenden nicht automatisch mit geringeren Schulleistungen gleichzusetzen sind.
- Die Ausgaben pro Schüler im Primar- und Sekundarbereich erhöhten sich zwischen 1995 und 1998 in Australien, Dänemark, Irland, Italien, Polen und Spanien um mehr als 10 Prozent während die Ausgaben im Tertiärbereich oft nicht mit dem raschen Anstieg der Studierendenzahlen Schritt gehalten haben.
- Schon mittlere Ausgaben pro Studierenden im Tertiärbereich können bei einer langen Studiendauer hohe Gesamtkosten für die tertiären Bildungsgänge zur Folge haben, wie zum Beispiel in Österreich, Finnland, Deutschland und Italien.

Grafik B1.1 Veränderungen der Ausgaben pro Studierenden und zugrundeliegende Faktoren, Tertiärbereich (1998, 1995 = 100)

Veränderungsindex der gesamten Ausgaben für Bildungseinrichtungen, der Studierendenzahl und der Ausgaben pro Studierenden in öffentlichen und privaten Einrichtungen, 1995 – 1998



1. nur öffentliche Bildungseinrichtungen

Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge der Veränderungen bei den Ausgaben pro Studierenden

Quelle: OECD.

■ POLITISCHER HINTERGRUND

Dieser Indikator gibt die jährlichen und kumulierten Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden in absoluten Zahlen...

Leistungsfähige Schulen benötigen die richtige Kombination aus gut ausgebildetem und qualifiziertem Personal, angemessener Infrastruktur, moderner Ausstattung und lernwilligen Schülern/Studierenden. Die Nachfrage nach erstklassiger Bildung, die mit höheren Kosten pro Schüler/Studierenden einhergehen kann, ist mit der Vermeidung unzumutbarer Belastungen für die Steuerzahler in Einklang zu bringen.

... und im Verhältnis zum Bruttoinlandsprodukt pro Kopf an.

Aus diesem Grund ist die Frage, ob die für die Bildung eingesetzten Mittel auch einen den Investitionen entsprechenden Nutzen erbringen, häufig Gegenstand öffentlicher Diskussionen. Zwar ist es schwierig, den optimalen Ressourcenumfang abzuschätzen, der notwendig ist, um Schüler/Studierende in einem modernen Wirtschaftssystem auf das Leben und die Arbeitswelt vorzubereiten, doch können internationale Vergleiche der Ausgaben pro Schüler/Studierenden als Anhaltspunkte für eine Bewertung der Effektivität der verschiedenen Bildungsangebote dienen.

Er vergleicht auch die Entwicklung der Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden.

Die Politik muss auch die Notwendigkeit, die Qualität des Bildungsangebots zu verbessern, gegen den Wunsch, den Zugang zur Bildung zu erweitern, abwägen. Eine vergleichende Übersicht der Entwicklung der Ausgaben pro Schüler/Studierenden zeigt, dass die Erhöhung der Bildungsbeteiligung in vielen Ländern, insbesondere im Tertiärbereich, nicht immer durch Veränderungen der Bildungsausgaben begleitet wurde.

Schließlich sind auch Entscheidungen über die Zuteilung der Mittel auf die verschiedenen Bildungsbereiche von großer Bedeutung. Während zum Beispiel einige Länder Wert auf einen breiten Zugang zu höheren Bildungseinrichtungen legen, investieren andere stärker in die allgemeine Grundbildung, die möglichst auch schon alle drei- und vierjährigen Kinder erfassen soll.

■ ERGEBNISSE UND ERLÄUTERUNGEN

Was dieser Indikator aufzeigt und was nicht.

Erfasste Daten

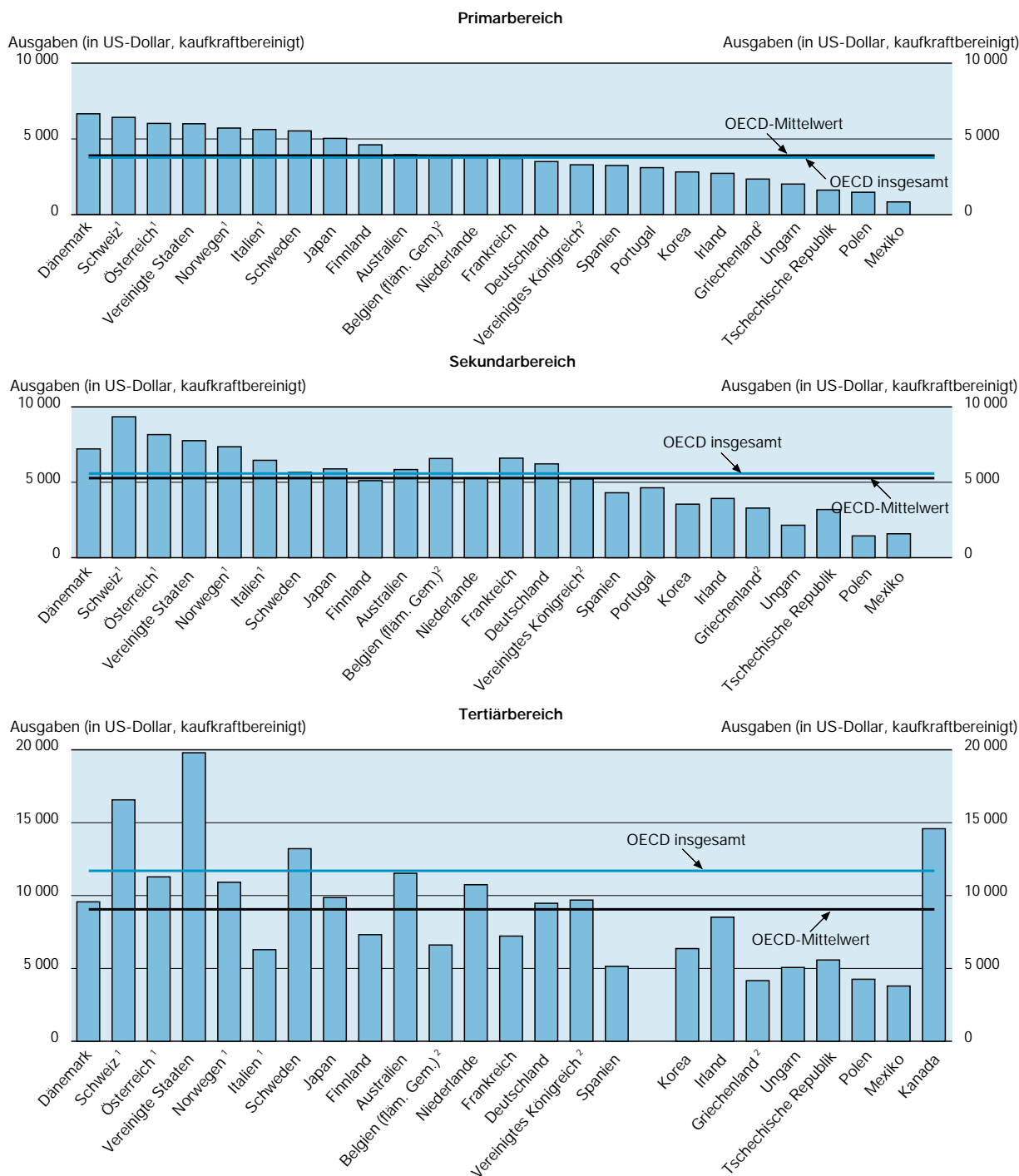
(für Erklärungen s.S. 57)

Dieser Indikator beleuchtet die direkten öffentlichen wie 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. Zahlen über Ausgaben für Schüler/Studierende an privaten Bildungseinrichtungen sind in einigen Ländern nicht verfügbar. In einigen anderen Ländern, die Zahlenmaterial über unabhängige private Einrichtungen eingereicht haben, sind nicht alle Einrichtungen erfasst. In diesem Fall wurden nur die Ausgaben für öffentliche sowie staatlich-subventionierte private Einrichtungen berücksichtigt. Es ist zu beachten, dass Unterschiede bei den Ausgaben pro Schüler/Studierenden nicht nur auf Unterschiede bei den materiellen Ressourcen, die für Schüler/Studierende zur Verfügung gestellt werden, zurückzuführen sind (z.B. Unterschiede im zahlenmäßigen Verhältnis Schüler/Studierenden zu Lehrpersonal), sondern auch Unterschiede in den relativen Gehaltsniveaus widerspiegeln.

Grafik B1.2 Ausgaben pro Schüler/Studierenden (1998)

Jährliche Ausgaben pro Schüler/Studierenden an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen (in US-Dollar, kaufkraftbereinigt), nach Bildungsbereich, basierend auf Vollzeitäquivalenten



1. nur öffentliche Bildungseinrichtungen

2. nur öffentliche und staatlich-subventionierte private Bildungseinrichtungen

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Ausgaben pro Schüler im Primarbereich

Quelle: OECD, Tabelle B1.1

Jährliche Ausgaben pro Schüler/Studierenden, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt

Insgesamt geben die OECD-Länder jährlich 3.915 US-Dollar pro Schüler im Primarbereich, 5.625 US-Dollar pro Schüler im Sekundarbereich und 11.720 US-Dollar pro Studierenden im Tertiärbereich aus, ...

... diese Durchschnittswerte verhüllen jedoch enorme Unterschiede bei den Ausgaben pro Schüler/Studierenden zwischen den einzelnen Ländern.

Die arbeitskräfteintensive Form der Bildungsvermittlung bedingt das Übergewicht der Lehrergehälter in den Gesamtausgaben.

Mit neuen Technologien lassen sich möglicherweise Kosteneinsparungen erzielen.

Geringere Ausgaben pro Schüler/Studierenden sind keineswegs einfach gleichzusetzen mit geringeren Schulleistungen.

Die Ausgaben pro Schüler im Primar- und Sekundarbereich stiegen in Australien, Dänemark, Irland, Italien, Polen und Spanien um mehr als 10 Prozent.

Insgesamt geben die OECD-Länder jährlich pro Schüler im Primarbereich 3.915 US-Dollar, im Sekundarbereich 5.625 US-Dollar und pro Studierenden im Tertiärbereich 11.720 US-Dollar aus (Grafik B1.2). Diese Durchschnittszahlen sind jedoch sehr stark durch das hohe Ausgabenniveau in einigen wenigen großen Ländern, vor allem den Vereinigten Staaten, beeinflusst. Die Ausgaben pro Schüler/Studierenden in einem „typischen« OECD-Land, ausgedrückt durch den einfachen Mittelwert aller Länder, beziffern sich auf 3.940 US-Dollar im Primarbereich, 5.294 US-Dollar im Sekundarbereich und 9.063 US-Dollar im Tertiärbereich.

Diesen Durchschnittswerten liegt ein breites Spektrum von Ausgaben pro Schüler/Studierenden in den verschiedenen OECD-Ländern zugrunde, im Primarbereich reichen die Ausgaben von etwa 863 US-Dollar in Mexiko bis zu 6.713 US-Dollar in Dänemark. Im Sekundarbereich sind die Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern noch größer. Die Ausgaben pro Schüler unterscheiden sich um bis zum 6,5-fachen und reichen von rund 1.438 US-Dollar in Polen bis zu 9.348 US-Dollar in der Schweiz. Die Ausgaben im Tertiärbereich reichen von 3.800 US-Dollar in Mexiko bis zu 19.802 US-Dollar in den Vereinigten Staaten (Tabelle B1.1).

Diese Vergleiche beruhen auf kaufkraftbereinigten Zahlen und nicht auf Zahlen, die mit den marktüblichen Umrechnungskursen der verschiedenen Landeswährungen konvertiert wurden, d.h. sie geben den Betrag der Landeswährung an, mit dem in einem bestimmten Land der gleiche Waren- und Dienstleistungskorb erworben werden kann wie in den Vereinigten Staaten mit US-Dollar.

Die Arbeitskräfteintensität des traditionellen Bildungsmodells bedingt das Übergewicht der Lehrergehälter bei den Gesamtausgaben. Unterschiede beim zahlenmäßigen Schüler/Lehrer Verhältnis (Indikator D5), der Personalzusammensetzung (Indikator D2), den Lehrergehältern (Indikator D1), den Unterrichtsmaterialien und Ausstattungen führen zu Kostenunterschieden zwischen den einzelnen Bildungsbereichen, Bildungsgängen und Schultypen.

Durch den Einsatz neuer Informationstechnologien lassen sich möglicherweise Effektivitätssteigerungen erzielen, um einerseits die Kosten pro Schüler/Studierenden unter Kontrolle zu halten und andererseits die Bildungsergebnisse in ihrer Qualität zu verbessern. Einsparungen bei den Kosten pro Schüler/Studierenden lassen sich auch durch den weiteren Ausbau von Fernausbildung und Fernstudium erzielen, unabhängig davon, ob es hierbei zu einem intensiven Einsatz moderner Technologien kommt oder nicht.

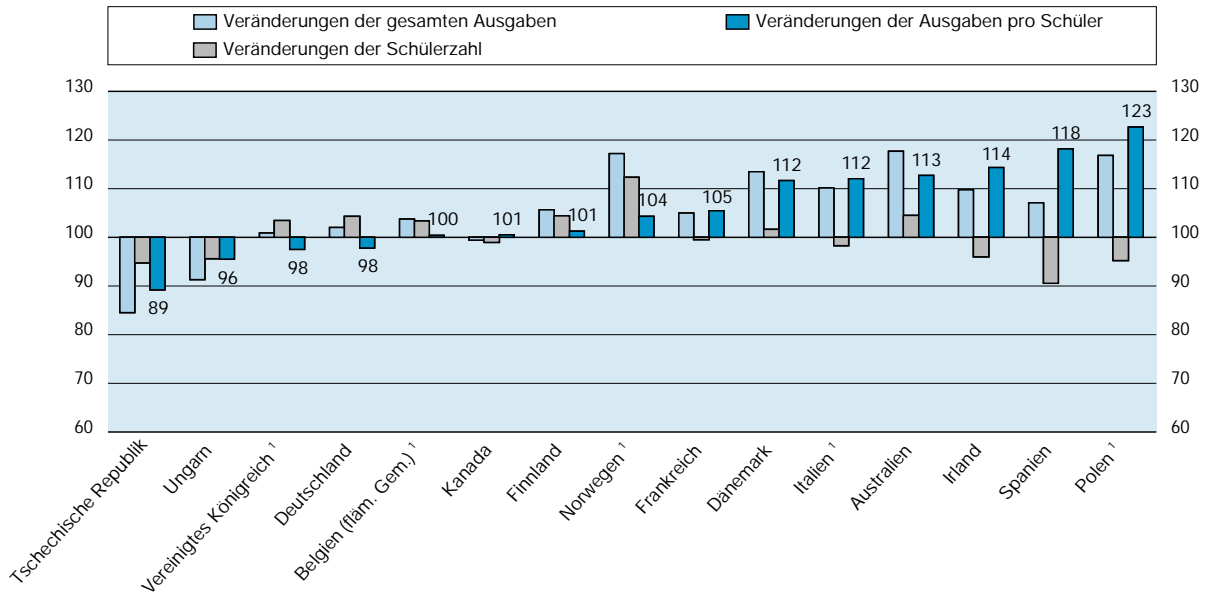
Es wäre irreführend, geringere Ausgaben pro Schüler/Studierenden allgemein mit einer geringeren Qualität des Bildungsangebotes gleichzusetzen. Japan, Korea und die Niederlande sind Beispiele für Länder, in denen bei vergleichsweise geringen Ausgaben pro Schüler/Studierenden Achtklässler mit die besten Leistungen in Mathematik aufzuweisen haben (s. Indikator F1).

Veränderungen der Ausgaben pro Schüler/Studierenden zwischen 1995 und 1998

In absoluten Zahlen und zu konstanten Preisen von 1998 erhöhten sich die Ausgaben pro Schüler im Primar- und Sekundarbereich in Australien, Dänemark, Irland, Italien, Polen und Spanien zwischen 1995 und 1998 um mehr als 10 Prozent. Dagegen gingen in der Tschechischen Republik die Ausgaben pro

Grafik B1.3 Veränderung der Ausgaben pro Schüler und zugrundeliegende Faktoren, Primar- und Sekundarbereich (1998)

Veränderungsindex der gesamten Ausgaben für Bildungseinrichtungen, der Schülerzahl und der Ausgaben pro Schüler (in US-Dollar, kaufkraftbereinigt), in öffentlichen und privaten Einrichtungen, 1995 – 1998 (1995 = 100)



1. nur öffentliche Bildungseinrichtungen

Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge der Änderungen der Ausgaben pro Schüler.

Quelle: OECD

Schüler im Primar- und Sekundarbereich um mehr als 10 Prozent zurück. In anderen Ländern lagen die Veränderungen gegenüber 1995 innerhalb einer Bandbreite von +/- 5 Prozent. (Grafik B1.3).

Obwohl sich die Einrichtungen oft nur mit erheblicher Zeitverzögerung an veränderte demographische Gegebenheiten anpassen, waren die sich ändernden Schülerzahlen offensichtlich nicht der ausschlaggebende Faktor für die Veränderungen bei den Ausgaben pro Schüler im Primar- und Sekundarbereich. Eine Ausnahme hierbei bildet Spanien, wo ein Rückgang der Schülerzahlen um 10 Prozent zu einer erheblichen Steigerung der Ausgaben pro Schüler führte.

In Norwegen, das zwischen 1995 und 1998 den höchsten Zuwachs an Schülern im Primar- und Sekundarbereich zu verzeichnen hatte, haben die höheren Gesamtausgaben mit den steigenden Schülerzahlen Schritt gehalten. In Irland und Polen hatte eine deutliche Aufstockung des Bildungsetats in Verbindung mit einem leichten Rückgang der Schülerzahlen einen Anstieg der Ausgaben pro Schüler im Primar- und Sekundarbereich von ca. 14 Prozent bzw. 23 Prozent zur Folge.

Anders sieht die Situation im tertiären Bildungsbereich aus. In fünf von 15 OECD-Ländern, nämlich in Dänemark, Österreich, der Tschechischen Republik, Ungarn und im Vereinigten Königreich, gingen zwischen 1995 und 1998 die Ausgaben pro Studierenden im Tertiärbereich um mehr als 10 Prozent zurück. Die Ursache hierfür war größtenteils der rasche Anstieg der Zahl der Studierenden, die in allen diesen Ländern während des genannten Zeitraums um mehr als 10 Prozent zunahm (Grafik B1.1). Im Unterschied hierzu erhöhten sich in Irland und

Veränderungen in den Schülerzahlen waren nicht der ausschlaggebende Faktor für die Änderungen bei den Ausgaben pro Schüler im Primar- und Sekundarbereich, ...

... während im Tertiärbereich die Bildungsausgaben nicht immer mit dem raschen Anwachsen der Zahl der Studierenden Schritt halten konnten.

B1

Polen die Ausgaben pro Studierenden im Tertiärbereich trotz eines Anstiegs der Zahl der Studierenden um 12 Prozent bzw. 46 Prozent massiv. In allen anderen Ländern, die eine Erhöhung der Ausgaben pro Studierenden im Tertiärbereich um mehr als 5 Prozent zu verzeichnen hatten, gab es nur geringe oder keine Änderungen der Zahl der Studierenden. Deutschland war das einzige Land, in dem die Zahl der Studierenden im Tertiärbereich um mehr als 5 Prozent zurückgegangen ist.

Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden im Verhältnis zum Bruttoinlandsprodukt

Die OECD-Länder investieren durchschnittlich pro Schüler im Primarbereich 19 Prozent des BIP pro Kopf, im Sekundarbereich 26 Prozent und pro Studierenden im Tertiärbereich 44 Prozent.

Die Ausgaben pro Schüler/Studierenden gemessen am BIP pro Kopf sind ein Maßstab für die Bildungsausgaben, bei dem der relative Wohlstand des betreffenden Landes mit berücksichtigt wird. Da in den unteren Bildungsbereichen die Bildungsbeteiligung universell ist, können hier die Ausgaben pro Schüler im Verhältnis zum BIP pro Kopf als die an der Finanzkraft des Landes gemessenen Ausgaben für die Jugend angesehen werden. In den höheren Bildungsbereichen wird dieser Maßstab durch die kombinierte Wirkung von Wohlstand, Ausgabenniveau und Bildungsbeteiligung beeinflusst.

Im Tertiärbereich können Länder beispielsweise einen relativ hohen Wert erreichen, wenn ein relativ hoher Anteil ihres Wohlstands für eine relativ geringe Zahl von Studierenden aufgewendet wird. Für die OECD insgesamt beziffern sich die Ausgaben pro Schüler im Primarbereich durchschnittlich auf 19 Prozent des BIP pro Kopf, im Sekundarbereich auf 26 Prozent und im Tertiärbereich auf 44 Prozent (Tabelle B1.2).

Ärmere Länder geben tendenziell weniger pro Schüler/Studierenden aus, ...

Es besteht ein eindeutiger positiver Zusammenhang zwischen den Ausgaben pro Schüler/Studierenden einerseits und dem BIP pro Kopf andererseits (Grafik B1.4), der erkennen lässt, dass - gemessen am BIP pro Kopf - ärmere Länder tendenziell relativ weniger pro Schüler/Studierenden ausgeben als reichere Länder. Diese Tendenz zeigt sich auch bei dem Verhältniss der Ausgaben pro Schüler/Studierenden zum BIP (Tabelle B1.2).

... es gibt jedoch viele Ausnahmen.

Obwohl generell ein positiver Zusammenhang zwischen den Ausgaben pro Schüler/Studierenden und dem BIP pro Kopf besteht, gibt es sowohl unter den reicheren als auch den ärmeren Ländern erhebliche Unterschiede bei den Ausgaben pro Schüler/Studierenden. Österreich und Belgien sind beispielsweise Länder mit einem vergleichbar hohen BIP pro Kopf der Bevölkerung. Der pro Schüler/Studierenden investierte Anteil des BIP pro Kopf ist jedoch sehr unterschiedlich. Mit 16 Prozent des BIP pro Kopf verzeichnet Australien Ausgaben pro Schüler im Primarbereich unter dem OECD-Mittel, während Österreich, gemessen am BIP pro Kopf, mit 26 Prozent mit die höchsten Ausgaben pro Schüler im Primarbereich aufweist. (Tabelle B1.2).

Unterschiede in den Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden für die verschiedenen Bildungsbereiche

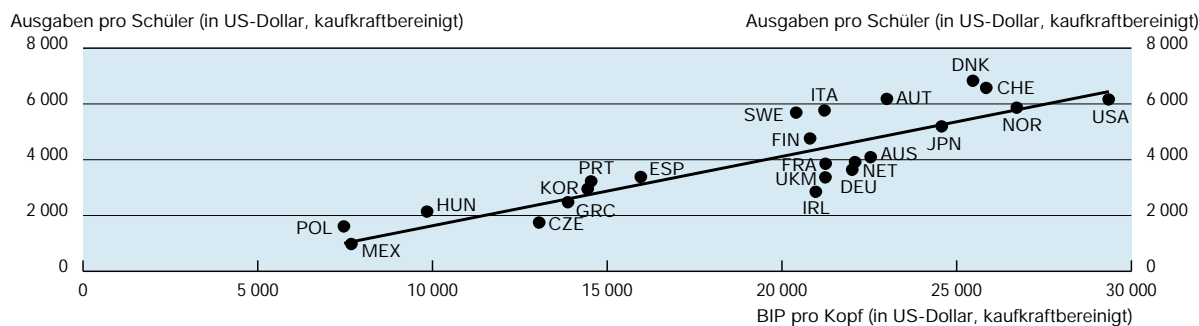
Je höher der Bildungsbereich, desto höher die Ausgaben pro Schüler/Studierenden.

Allen OECD-Ländern ist eines gemeinsam: Von der Primar- bis zur Tertiärstufe sind die Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden um so höher, je höher der Bildungsbereich ist. Dies wird verständlich, wenn man die wichtigsten Einflussgrößen der Bildungsausgaben betrachtet, insbesondere Ort und Art des Bildungsangebots. Bildung findet nach wie vor meistens an herkömmlichen Schulen und Hochschulen statt, die in Bezug auf Aufbau, Lehrplan, Art des

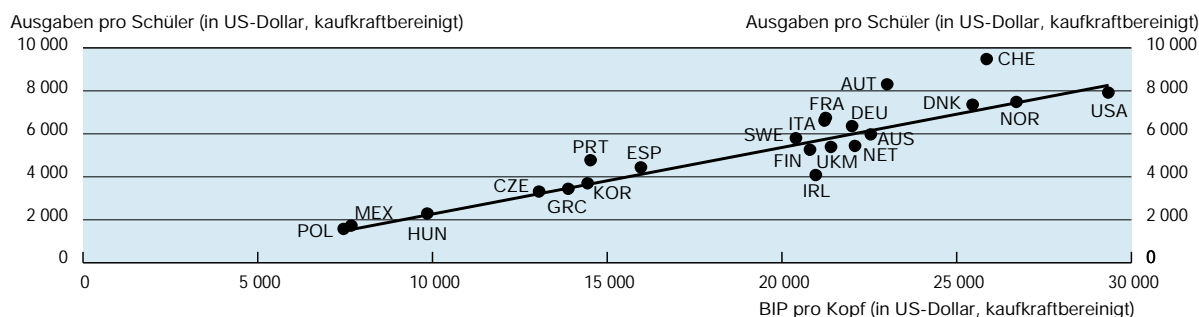
Grafik B1.4 Ausgaben pro Schüler/Studierenden im Verhältnis zum BIP pro Kopf (1998)

Jährliche Ausgaben pro Schüler/Studierenden im Verhältnis zum BIP pro Kopf (in US-Dollar, kaufkraftbereinigt), nach Bildungsbereich, in öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen

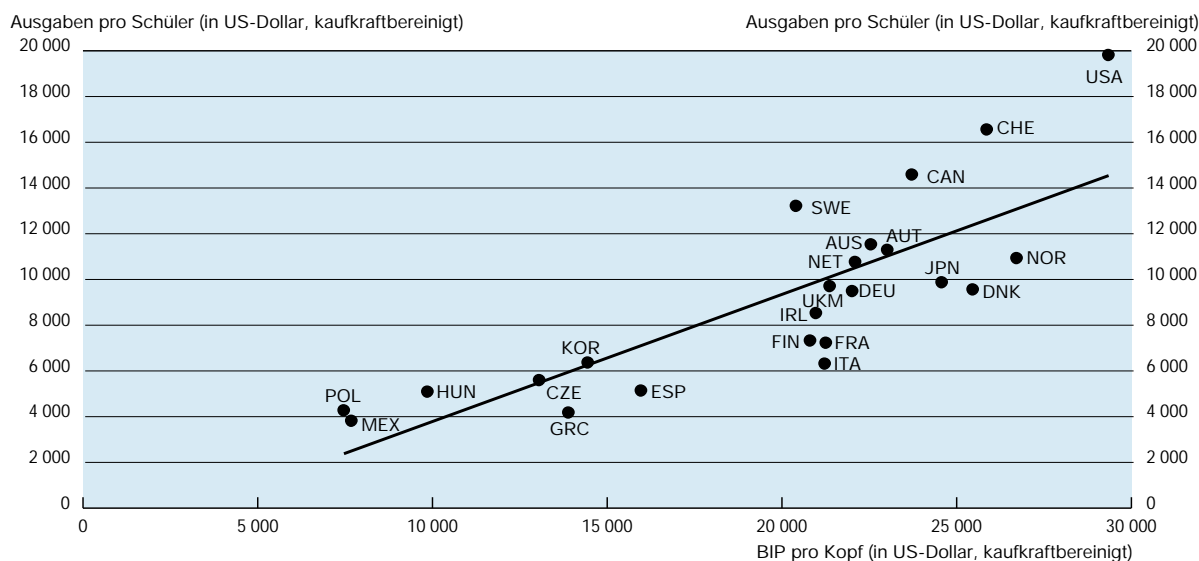
Primarbereich



Sekundarbereich



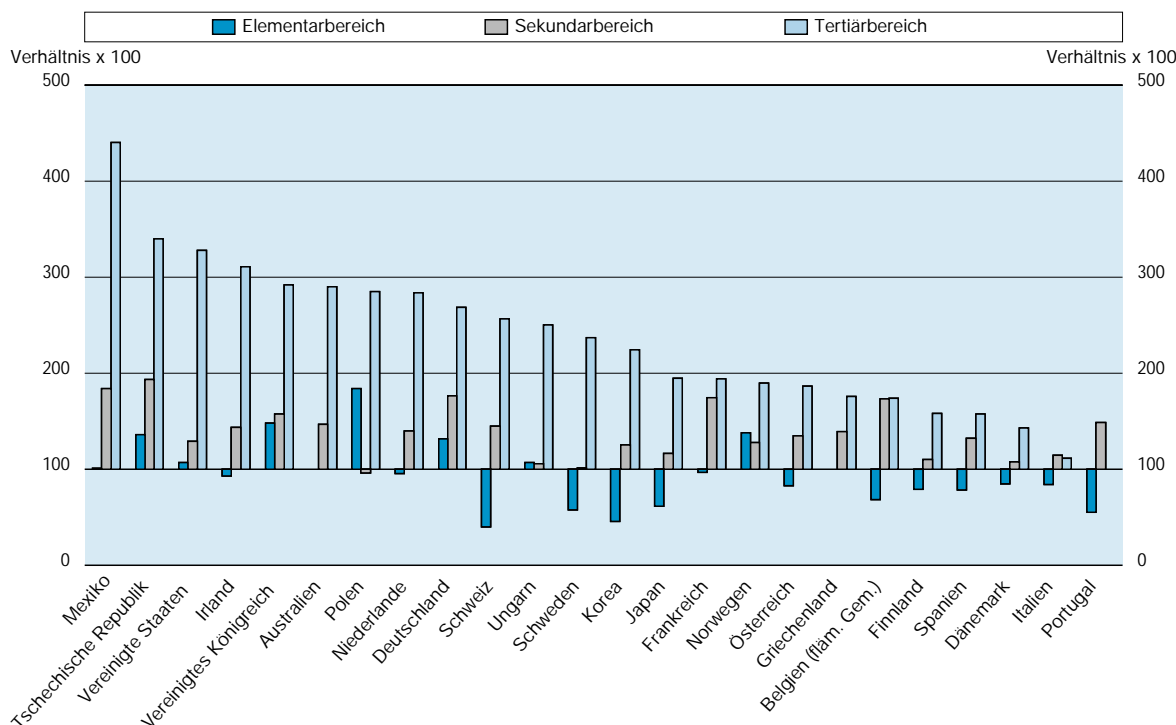
Tertiärbereich



Quelle: OECD. Tabelle B 1.1, Anhang 2

Grafik B1.5 Unterschiede in den Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden zwischen den Bildungsbereichen (1998)

Verhältnis der Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden (in US-Dollar, kaufkraftbereinigt) in den verschiedenen Bildungsbereichen zu den Bildungsausgaben pro Schüler im Primarbereich, x 100, in öffentlichen und privaten Einrichtungen



Ein Verhältnis von 500 für den Tertiärbereich bedeutet, dass die Ausgaben pro Studierenden im Tertiärbereich in einem bestimmten Land fünfmal so hoch sind wie die Ausgaben pro Schüler im Primarbereich.

Ein Verhältnis von 50 im Elementarbereich bedeutet, dass die Ausgaben pro Vorschulkind in einem bestimmten Land halb so hoch sind wie die Ausgaben pro Schüler im Primarbereich.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Ausgaben pro Studierenden im Tertiärbereich im Verhältnis zu den Bildungsausgaben pro Schüler im Primarbereich.

Quelle: OECD

Unterrichts und Management, trotz einiger Unterschiede, recht ähnlich sind. Diese Gemeinsamkeiten führen daher auch zu ähnlichen Strukturen der Ausgaben pro Schüler/Studierenden.

Vergleiche der Verteilung der Bildungsausgaben auf die verschiedenen Bildungsbereiche sind ein Hinweis auf den relativen Stellenwert, den die einzelnen Länder den verschiedenen Bildungsbereichen beimessen sowie auf die relativen Kosten der Bildungsvermittlung in diesen Bereichen. Obwohl in fast allen Ländern die Ausgaben pro Schüler/Studierenden mit der Höhe des Bildungsbereichs steigen, variieren die Unterschiede doch erheblich zwischen den einzelnen Ländern (Grafik B1.5). Im Sekundarbereich betragen die Ausgaben pro Schüler/Studierenden im Durchschnitt das 1,3-fache derjenigen im Primarbereich, obwohl die Spanne vom 1,0-fachen der Höhe der Ausgaben pro Schüler im Primarbereich in Polen und Schweden bis zum mehr als 1,7-fachen in Deutschland, Frankreich, Mexiko und der Tschechischen Republik reicht.

Obwohl im Durchschnitt der OECD-Länder die Ausgaben pro Studierenden im Tertiärbereich 2,4 mal höher als die Ausgaben pro Schüler im Primarbereich sind, gibt es große länderspezifische Unterschiede bei den Ausgabenstrukturen. Während beispielsweise Italien für einen Studierenden im Tertiärbereich nur 1,1 mal soviel ausgibt wie für einen Schüler im Primarbereich, ist es in Mexiko das 4,4-fache (Grafik B1.5).

Im Durchschnitt der OECD-Länder sind die Ausgaben pro Studierenden im Tertiärbereich 2,4 mal höher als im Primarbereich.

Gesamtbildungsausgaben pro Studierenden über die durchschnittliche Dauer tertiärer Studiengänge

Da sowohl die typische Dauer als auch die Intensität tertiärer Studiengänge in den einzelnen Ländern sehr unterschiedlich sind, können die Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern bei den jährlichen Ausgaben pro Studierenden für Bildung, wie sie aus der Grafik B1.2 hervorgehen, die Unterschiede in den Gesamtkosten für die tertiäre Bildung des typischen Studierenden nicht genau wiedergeben.

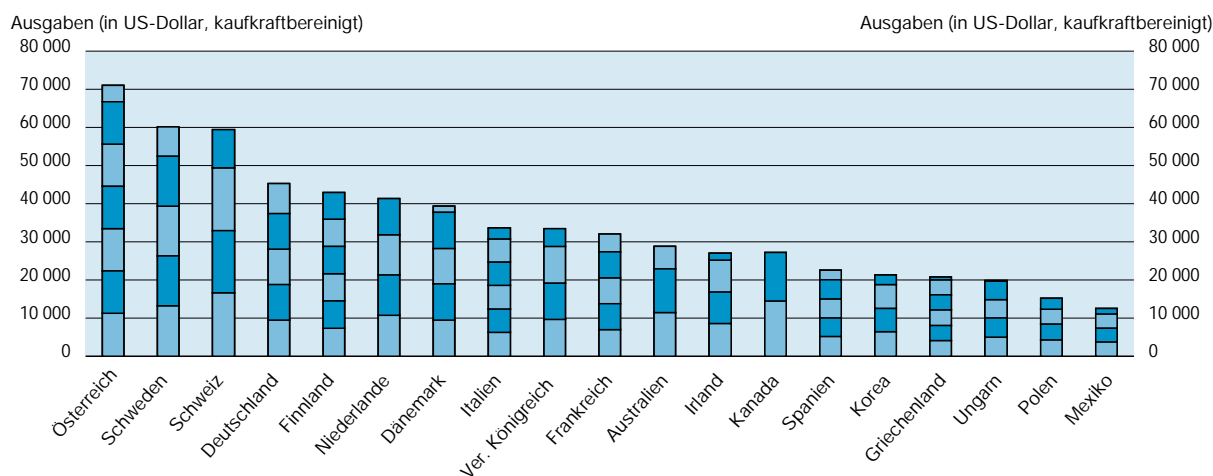
Die jährlichen Ausgaben pro Studierenden spiegeln nicht immer die gesamten Kosten tertiärer Studiengänge wider.

Heutzutage können die Studierenden aus einer großen Vielfalt von Bildungseinrichtungen und Teilnahmemöglichkeiten auswählen, um die für sie beste Lösung entsprechend ihren angestrebten Bildungsabschlüssen, Fähigkeiten, persönlichen Interessen und sozialen wie wirtschaftlichen Umständen zu finden. Viele Studierende nehmen an Teilzeitstudiengängen teil, während andere während des Studiums arbeiten oder an mehreren Einrichtungen studieren, bevor sie ihren Abschluss erlangen. Diese unterschiedlichen Teilnahmeverhalten können die Möglichkeit zur Interpretation der Bildungsausgaben pro Studierenden beeinflussen.

B1

Grafik B1.6 Kummulierte Ausgaben pro Studierenden über die durchschnittliche Studiendauer im Tertiärbereich (1998)

Jährliche Ausgaben pro Studierendem (in US-Dollar, kaufkraftbereinigt) multipliziert mit der durchschnittlichen Studiendauer, in öffentlichen und privaten Einrichtungen



Anmerkung: Jeder Abschnitt eines Balkens entspricht den jährlichen Ausgaben pro Studierenden. Die Anzahl der Abschnitte entspricht der durchschnittlichen Anzahl von Jahren, die ein Studierender im Tertiärbereich verbringt.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Gesamtausgaben pro Studierendem über die durchschnittliche Studiendauer im Tertiärbereich.

Quelle: OECD, Tabelle B 1.4

Niedrige jährliche Ausgaben können sich bei einer langen Studiendauer zu hohen Gesamtkosten aufsummieren.

Insbesondere vergleichsweise niedrige jährliche Ausgaben pro Studierenden können zu vergleichsweise relativ hohen Kosten im Tertiärbereich führen, wenn die typische Dauer der tertiären Studiengänge relativ lang ist. Grafik B1.6 gibt einen Überblick über die durchschnittlichen Ausgaben pro Studierenden im Laufe des gesamten Studiums. Die Zahlen beziehen sich auf alle Studierenden, für die Ausgaben anfallen, also auch auf die Studienabbrecher. Zwar beruhen die Berechnungen auf einer Reihe vereinfachender Annahmen und sind daher mit Vorsicht zu behandeln (s. Anhang 3), dennoch lassen sich aus ihnen einige bedeutende Verschiebungen in der Rangfolge der Länder ablesen, je nachdem ob die jährlichen oder die kumulativen Ausgaben Ausgangspunkt sind.

So sind beispielsweise die jährlichen Bildungsausgaben pro Studierenden in den Niederlanden ungefähr genau so hoch wie in Österreich (10.757 US-Dollar in den Niederlanden im Vergleich zu 11.279 US-Dollar in Österreich)(Tabelle B1.1). Aufgrund der Unterschiede in der Struktur der im Tertiärbereich verliehenen Abschlüsse (Indikator C4) dauern die tertiären Studiengänge in Österreich mehr als ein Drittel länger als in den Niederlanden (6,4 Jahre in Österreich gegenüber 3,9 Jahren in den Niederlanden. Aus diesem Grunde liegen die kumulierten Kosten für einen Studierenden im Tertiärbereich in Österreich um mehr als 50 Prozent höher als in den Niederlanden (72.184 US-Dollar verglichen mit 41.951 US-Dollar) (Grafik und Tabelle B1.6).

Die Gesamtkosten eines Bildungsgangs im Tertiärbereich B sind tendenziell wesentlich geringer als die eines Bildungsgangs im Tertiärbereich A. Dies liegt hauptsächlich an der kürzeren Studiendauer.

Die Gesamtkosten eines Bildungsgangs im Tertiärbereich A sind in der Schweiz (94.388 US-Dollar) mehr als doppelt so hoch als in allen anderen 11 OECD-Ländern, die Zahlen vorgelegt haben, mit Ausnahme Deutschlands (Tabelle B1.4). Diese Unterschiede müssen natürlich im Zusammenhang mit möglichen Unterschieden in der Struktur der Studiengänge und im akademischen Niveau der Qualifikationen der Hochschulabsolventen in den einzelnen Ländern gesehen werden. Während bei Bildungsgängen im Tertiärbereich B ähnliche Tendenzen festzustellen sind, sind die Gesamtkosten bei diesen Studiengängen tendenziell wesentlich geringer als bei Studiengängen im Tertiärbereich A, was vor allem mit der kürzeren Studiendauer zusammenhängt.

■ DEFINITIONEN UND ANGEWANDTE METHODIK

Die Zahlen beziehen sich auf das Haushaltsjahr 1998 und stützen sich auf die UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik aus dem Jahr 2000 (Einzelheiten s. Anhang 3).

Die Ausgaben pro Schüler/Studierenden für einen bestimmten Bildungsbereich werden durch Division der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen in diesem Bereich durch die entsprechende in Vollzeitäquivalenten ausgedrückte Schüler-/Studierendenzahl berechnet. Dabei werden nur jene Arten von Bildungseinrichtungen und Bildungsgängen berücksichtigt, für die sowohl Daten über die Zahl der Schüler/Studierenden als auch über die Ausgaben vorliegen. Die Ausgaben in nationaler Währung werden dann in US-Dollar umgerechnet, indem die Zahl in Landeswährung durch den Kaufkraftparitäts-Index geteilt wird. Der KKP-Umrechnungskurs gibt den Betrag einer Landeswährung an, mit dem man in einem bestimmten Land den gleichen Waren- und Dienstleistungskorb wie in den Vereinigten Staaten mit US-Dollar erwerben kann. Der KKP-Umrechnungskurs wird anstelle der aktuellen Wechselkurse verwendet, da diese von einer Vielzahl von Faktoren beeinflusst werden (Zinssätze, Handelspolitik, Konjunkturerwartungen etc.), die wenig mit der aktuellen, relativen Kaufkraft in den einzelnen Ländern zu tun haben (weitere Einzelheiten s. Anhang 2).

Tabelle B1.3 sowie die Grafiken B1.1 und B1.3 zeigen die Ausgaben pro Schüler/Studierenden im Haushaltsjahr 1995. Die Daten über die Ausgaben im Jahre 1995 stützen sich auf eine im Jahre 2000 durchgeführte spezielle Erhebung. Die Länder wurden aufgefordert, die Daten für 1995 entsprechend den Definitionen und dem Deckungsbereich der UOE-Datenerhebung zu erfassen. Alle Daten zu den Ausgaben ebenso wie die Angaben zum BIP von 1995 wurden mit Hilfe des BIP-Preisdeflators an das Preisniveau von 1998 angepasst.

Die Zahlen für das Rechnungsjahr 1995 beruhen auf einer im Jahre 2000 unter den OECD-Ländern durchgeführten speziellen Erhebung.

Das Ländermittel wird als einfacher Durchschnittswert aller OECD-Länder berechnet, für die entsprechende Daten vorliegen. Der Wert „OECD insgesamt“ gibt den Wert des Indikators wieder, der sich bei Betrachtung der OECD-Region als Gesamtheit ergibt (Einzelheiten s. „Hinweise für den Leser“).

Die Ausgaben pro Schüler/Studierenden im Verhältnis zum BIP pro Kopf werden berechnet, indem die Ausgaben pro Schüler/Studierenden in Landeswährung in Prozent 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 Land geltenden Inflationsraten die Ausgabendaten auf den Bezugszeitraum der BIP-Daten umgerechnet (s. Anhang 2).

Die zu erwartenden Ausgaben während der durchschnittlichen Dauer tertiärer Studiengänge (Tabelle B1.4) werden durch Multiplikation der aktuellen jährlichen Ausgaben mit der typischen Dauer solcher Studiengänge berechnet. Die zur Ermittlung der typischen Durchschnittsdauer von tertiären Studiengängen angewandte Methodik ist in Anhang 3 beschrieben. Die Schätzungen für die Dauer der tertiären Studiengänge stützen sich auf Daten einer in den Jahren 1997 und 2000 unter den OECD-Ländern durchgeführten speziellen Erhebung.

Die Erstellung einer Rangfolge der Länder gemäß ihrer jährlichen Ausgaben für Bildung pro Schüler/Studierenden wird durch unterschiedliche Definitionen der einzelnen Länder für die Begriffe Vollzeit-, Teilzeit- und vollzeitäquivalente Bildungsbeteiligung erschwert. In einigen 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 Scheinen für die erfolgreiche Absolvierung bestimmter Kurseinheiten richtet. Länder, die genaue Angaben über Teilzeitstudierende machen können, haben tendenziell höhere Ausgaben pro vollzeitäquivalenten Studierenden als Länder, die nicht zwischen den verschiedenen Teilnahmemöglichkeiten differenzieren können.

Tabelle B1.1. **Ausgaben pro Schüler/Studierenden (1998)**
*Ausgaben pro Studierenden (in US-Dollar, kaufkraftbereinigt) für öffentliche und private Bildungseinrichtungen,
nach Bildungsbereichen (basierend auf Vollzeit-Äquivalenten)*

	Elementarbereich	Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II	Sekundarbereich insgesamt	post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	Tertiärbereich		
							Insgesamt	Tertiärbereich B	Tertiärbereich A u. weiterf. Forschungsprogramme
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
OECD-Länder									
Australien *	m	3.981	5.184	6.830	5.830	7.218	11.539	8.341	12.279
Österreich ¹	5.029	6.065	7.669	8.783	8.163	7.245	11.279	x(7)	x(7)
Belgien ²	2.726	3.743	x(5)	x(5)	5.970	x(5)	6508	x(7)	x(7)
Belgien (fläm. Gem.) ²	2.601	3.799	x(5)	x(5)	6.238	x(5)	6597	x(7)	x(7)
Kanada	4.535	m	m	m	m	5.735	14.579	13.795	14.899
Tschechische Republik	2.231	1.645	2.879	3.575	3.182	1.334	5.584	3.191	6.326
Dänemark	5.664	6.713	6.617	7.705	7.200	6.826	9.562	x(7)	x(7)
Finnland	3.665	4.641	4.616	5.515	5.111	x(5)	7.327	5.776	7.582
Frankreich	3.609	3.752	6.133	7.191	6.605	m	7.226	7.636	7.113
Deutschland	4.648	3.531	4.641	9.519	6.209	10.924	9.481	5.422	10.139
Griechenland ²	x(2)	2.368	x(5)	x(5)	3.287	2.773	4.157	3.232	4.521
Ungarn	2.160	2.028	1.906	2.383	2.140	2.304	5.073	a	5.080
Island ¹	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	2.555	2.745	x(5)	x(5)	3.934	4361	8.522	x(7)	x(7)
Italien ¹	4.730	5.653	6.627	6.340	6.458	x(5)	6.295	6.283	6.295
Japan	3.123	5.075	5.515	6.257	5.890	x(5)	9.871	7.270	10.374
Korea	1.287	2.838	3.374	3.692	3.544	a	6.356	4.185	7.820
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	865	863	1.268	2.253	1.586	a	3.800	x(7)	3.800
Niederlande	3.630	3.795	5.459	5.120	5.304	x(5,7)	10.757	7.592	10.796
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen ¹	7.924	5.761	7.116	7.839	7.343	x(5)	10918	x(9)	10918
Polen	2.747	1.496	x(2)	1.438	1.438	m	4.262	x(9)	4.262
Portugal	1.717	3.121	4.219	5.137	4.636	a	m	m	m
Spanien	2.586	3.267	x(5)	x(5)	4.274	x(5)	5.038	4.767	5.056
Schweden	3.210	5.579	5.567	5.701	5.648	m	13.224	x(7)	x(7)
Schweiz ¹	2.593	6.470	7.618	11.219	9.348	7.621	16.563	10.273	17.310
Türkei ¹	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ver. Königreich ^{2*}	4.910	3.329	x(5)	x(5)	5.230	x(5)	9.699	x(7)	x(7)
Vereinigte Staaten	6.441	6.043	x(5)	x(5)	7.764	x(7)	19.802	x(7)	x(7)
Ländermittel	3.585	3.940	5.083	5.916	5.294	4.404	9.063	~	~
OECD gesamt	3.883	3.915	~	~	5.625	~	11.720	~	~
WEI-Teilnehmerstaaten									
Argentinien ¹	1.662	1.389	1.667	2.229	1.860	n	2.965	4.425	2.572
Brasilien ^{1,3}	1.065	837	995	1.154	1.076	n	14.618	x(9)	14.618
Chile	1.318	1.500	1.624	1.764	1.713	n	5.897	3.121	6.565
Indonesien ^{1,4}	425	116	433	647	497	n	6.840	x(7)	x(7)
Israel	3.094	4.135	x(5)	x(5)	5.115	3.570	10.765	8.413	11.400
Malaysia ¹	385	919	x(5)	x(5)	1.469	5.999	m	m	m
Paraguay ¹	x(2)	572	x(4)	948	948	n	m	2.511	m
Peru	463	479	x(5)	x(5)	671	a	2.085	1.033	3.035
Philippinen ¹	433	689	640	1.089	726	3.614	2.799	n	2.799
Thailand	802	1.048	1.091	1.289	1.177	m	6.360	4.971	6.951
Tunesien ^{1,4}	239	891	x(5)	x(5)	1.633	n	5.136	5.753	x
Uruguay ¹	1.096	971	1.068	1.480	1.246	n	2.081	x(9)	x(7)
Zimbabwe	m	768	x(5)	x(5)	1.179	x(5)	10.670	5.355	13.521

1. nur öffentliche Einrichtungen

2. nur öffentliche und staatlich-subventionierte private Einrichtungen

3. Referenzjahr 1997.

4. Referenzjahr 1999.

* Hinweise s. Anhang 3

Quelle: OECD.

Tabelle B1.2. **Ausgaben pro Schüler/Studierenden im Verhältnis zum BIP pro Kopf (1998)**
*Ausgaben pro Studierenden für öffentliche und private Bildungseinrichtungen im Verhältnis zum BIP pro Kopf (in %),
nach Bildungsbereichen (basierend auf Vollzeit-Äquivalenten)*

	Elementarbereich	Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II	Sekundarbereich insgesamt	post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	Tertiärbereich		
							Insgesamt	Tertiärbereich B	Tertiärbereich A u. weiterf. Forschungsprogramme
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
OECD-Länder									
Australien	m	16	21	28	24	30	48	34	51
Österreich ¹	21	26	33	37	35	31	48	x(7)	x(7)
Belgien (fläm. Gem.) ²	11	16	x(5)	x(5)	28	x(5)	27	x(7)	x(7)
Kanada	18	m	m	m	m	23	58	55	59
Tschechische Republik	17	13	22	28	25	10	43	25	49
Dänemark	22	26	26	30	28	27	37	x(7)	x(7)
Finnland	17	21	21	25	23	x(5)	34	27	35
Frankreich	17	18	29	34	31	m	34	36	34
Deutschland	20	15	20	42	27	48	41	24	44
Griechenland ²	x(2)	17	x(5)	x(5)	23	19	29	23	32
Ungarn ¹	21	20	18	23	20	24	53	a	53
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	11	12	x(5)	x(5)	17	19	38	x(7)	38
Italien ¹	21	26	30	29	29	x(5)	28	28	28
Japan	13	21	23	26	24	x(5)	41	30	43
Korea	9	20	23	26	25	a	44	29	54
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	11	11	16	29	20	a	48	x(7)	48
Niederlande	15	15	22	21	21	x(5,7)	44	31	44
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen ¹	30	22	27	29	28	x(5)	42	x(9)	42
Polen	34	18	x(2)	18	18	x(5)	52	x(9)	52
Portugal ¹	17	21	28	30	29	a	m	m	m
Spanien	15	19	x(5)	x(5)	27	x(5)	30	28	30
Schweden	15	26	25	26	26	m	61	x(7)	x(7)
Schweiz ¹	9	24	28	41	34	28	61	38	63
Türkei ¹	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Vereinigtes Königreich ^{2*}	23	15	x(5)	x(5)	24	x(5)	45	x(7)	x(7)
Vereinigte Staaten	20	19	x(5)	x(5)	24	x(7)	61	x(7)	x(7)
Ländermittel	18	19	24	29	26	20	44	31	45
WEI-Teilnehmerstaaten									
Argentinien ¹	14	12	14	19	16	n	25	37	22
Brasilien ^{1,3}	16	12	15	17	16	n	214	x	214
Chile	15	17	19	20	20	n	67	36	75
Indonesien ^{1,4}	16	4	16	24	19	n	259	x	x
Israel	18	24	x	x	30	21	62	49	66
Malaysia ¹	5	11	x	x	18	74	m	m	m
Paraguay ¹	x	13	x	x	22	n	m	58	m
Peru	11	11	x	x	15	a	48	24	70
Philippinen ^{1,3}	12	18	17	29	19	97	75	n	75
Thailand	15	19	20	23	21	m	116	90	126
Tunesien ^{1,4}	4	16	x	x	28	n	90	100	x
Uruguay ¹	13	11	12	17	14	n	24	x	x
Zimbabwe	m	29	x	x	44	x	401	201	508

1. nur öffentliche Einrichtungen

2. nur öffentliche und staatlich-subventionierte private Einrichtungen

3. Referenzjahr 1997.

4. Referenzjahr 1999.

* Hinweise s. Anhang 3

Quelle: OECD.

B1

Tabelle B1.3. **Ausgaben pro Schüler/Studierender im Verhältnis zum BIP pro Kopf (1995)**
*Ausgaben pro Studierenden für öffentliche und private Bildungseinrichtungen im Verhältnis zum BIP pro Kopf (in %),
nach Bildungsbereichen (basierend auf Vollzeit-Äquivalenten)*

	Elementarbereich	Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II	Sekundarbereich insgesamt	post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	Tertiärbereich		
							Insgesamt	Tertiärbereich B	Tertiärbereich A u. weiterf. Forschungsprogramme
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Australien	m	15	22	30	25	40	54	40	58
Belgien (fläm. Gem.)	12	16	x(5)	x(5)	28	x(5)	32	x(7)	x(7)
Kanada	24	m	m	m	m	21	64	68	63
Tschechische Republik	18	18	19	30	25	19	62	31	64
Dänemark	22	25	27	27	27	33	44	x(7)	x(7)
Finnland	18	24	23	28	26	x(5)	40	42	40
Frankreich	16	17	28	34	31	m	33	38	32
Deutschland	23	16	22	44	29	53	41	20	45
Griechenland	n	15	x(5)	x(5)	15	m	22	14	26
Ungarn	20	23	22	26	24	m	71	a	71
Irland	9	13	x(5)	x(5)	20	24	38	x(7)	x(7)
Italien ¹	18	24	28	28	28	13	26	23	26
Mexiko	14	13	20	28	23	a	63	x(7)	x(7)
Norwegen	26	m	m	m	m	m	45	x(7)	x(7)
Polen ¹	35	18	x(5)	x(5)	18	x(5)	59	x(7)	x(7)
Spanien	17	19	16	31	25	x(5)	29	32	29
Vereinigtes Königreich ^{2*}	29	16	x(5)	x(5)	26	x(5)	49	x(7)	x(7)

1. nur öffentliche Einrichtungen

2. nur öffentliche und staatlich-subventionierte private Einrichtungen

* Hinweise s. Anhang 3

Quelle: OECD.

Tabelle B1.4. **Kumulative Ausgaben pro Studierenden über die durchschnittliche Studiendauer im Tertiärbereich (1998)**
Durchschnittliche Dauer von tertiären Studiengängen und Ausgaben über die durchschnittliche Dauer von Studiengängen (in US-Dollar, kaufkraftbereinigt), nach Art des Bildungsgangs

Methode ¹	Durchschnittliche Studiendauer im Tertiärbereich (in Jahren)			Kumulative Ausgaben pro Studierenden über die durchschnittliche Studiendauer im Tertiärbereich			
	Alle	Tertiärbereich B	Tertiärbereich A u. weiterf. Forschungsprogramme	Alle	Tertiärbereich B	Tertiärbereich A u. weiterf. Forschungsprogramme	
Australien	CM	2,5	1,6	2,6	29.194	13.095	31.433
Österreich ⁴	AF	6,4	2,3	7,4	72.184	x	x
Kanada ^{4*}	CM	1,9	1,4	2,5	27.419	19.100	37.447
Dänemark ⁴	AF	4,2	2,1	4,4	40.065	x	x
Finnland	CM	6,0	a	6,0	45.413	a	45.413
Frankreich ⁴	AF	4,7	2,8	5,3	33.830	21.135	37.741
Deutschland*	CM	4,9	2,4	6,0	46.078	13.230	60.938
Griechenland ^{3*}	AF	5,2	3,0	7,3	21.657	9.792	33.046
Ungarn	CM	4,1	a	4,1	20.545	a	20.572
Island ^{2*}	CM	2,7	2,0	2,8	m	m	m
Irland*	CM	3,2	2,2	4,0	27.610	x	x
Italien ^{2*}	CM	5,5	3,3	5,6	34.559	20.547	35.063
Korea ^{4*}	CM	3,4	2,1	4,2	21.800	8.662	33.002
Mexiko ⁴	AF	3,4	x	3,4	13.005	x	x
Niederlande ⁴	CM	3,9	x	x	41.951	x	x
Polen*	CM	3,7	a	3,7	15.685	a	15.685
Spanien ⁴	AF	4,6	1,5	4,7	22.922	7.098	23.795
Schweden	CM	4,6	2,6	4,7	60.928	x	x
Schweiz ^{4*}	CM	3,6	2,2	5,5	60.030	22.466	94.388
Vereinigtes Königreich ^{3*}	CM	3,5	x	x	34.348	x	x
Ländermittel		4,1	2,0	4,7	35.087	~	~

- zur Schätzung der Dauer tertiärer Studiengänge wurde entweder die Verkettungsmethode oder die Näherungsformel verwendet
- nur öffentliche Einrichtungen
- nur öffentliche und staatlich-subventionierte private Einrichtungen
- Die Dauer tertiärer Studiengänge stammt aus einer 1997 für das akademische Jahr 1995 durchgeführten speziellen Erhebung. Einteilung der Bildungsgänge gemäß ISCED-76

* Hinweise s. Anhang 3

Quelle: OECD.

B1

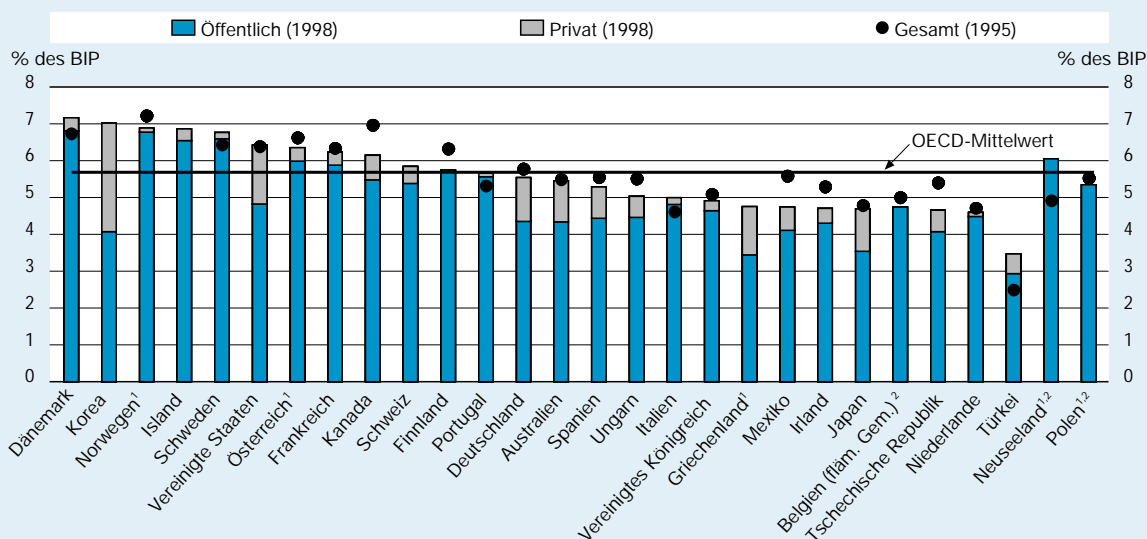
AUSGABEN FÜR BILDUNGSEINRICHTUNGEN IM VERHÄLTNIS ZUM BRUTTOINLANDS- PRODUKT

- Alle OECD-Länder investieren einen erheblichen Anteil ihres Volksvermögens in die Bildung. Insgesamt gaben sie 1998 5,7 Prozent ihres kollektiven BIP für Bildungseinrichtungen aus.
- In 11 von 17 OECD-Ländern erhöhten sich zwischen 1995 und 1998 die privaten und öffentlichen Investitionen in Bildung um mehr als 5 Prozent. Im Gegensatz zum Anfang der neunziger Jahre blieb jedoch der Anstieg der Bildungsausgaben hinter dem Wachstum des Volkseinkommens zurück.
- Zwischen den Ländern bestehen beträchtliche Unterschiede bezüglich ihrer Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Elementarbereich.
- Zwei Drittel aller Ausgaben für Bildungseinrichtungen bzw. 3,6 Prozent des kollektiven BIP der OECD-Länder gehen in den Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bildungsbereich. Korea und die Vereinigten Staaten investieren jedoch immer noch mehr als 2 Prozent ihres BIP in den Tertiärbereich.

B₂

Grafik B2.1 Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Anteil am BIP (in %) (1995, 1998)

Direkte und indirekte Ausgaben öffentlicher und privater Quellen für öffentliche und private Bildungseinrichtungen für alle Bildungsbereiche, nach Herkunft der Mittel und Jahr



1. in privaten Mitteln enthaltene öffentliche Subventionen
2. nur öffentliche Ausgaben

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen aus öffentlichen und privaten Quellen.

Quelle: OECD, Tabelle B 2.1a

■ **POLITISCHER HINTERGRUND**

Ausgaben für Bildung stellen eine Investition dar, die dazu beitragen kann, das Wirtschaftswachstum zu stärken, die Produktivität zu steigern, die persönliche und gesellschaftliche Entfaltung zu fördern sowie soziale Ungleichheiten zu verringern. Die Entscheidung, welcher Anteil der insgesamt zur Verfügung stehenden Finanzmittel für das Bildungswesen bereitzustellen ist, ist in jedem Land von zentraler Bedeutung. An dieser Entscheidung sind Regierungen und Unternehmen ebenso wie der einzelne Schüler/Studierende und seine Familie gemeinsam beteiligt. Solange der persönliche und gesellschaftliche Nutzen dieser Investition hoch genug ist, besteht ein Anreiz, die Bildungsbeteiligung zu erhöhen und die Gesamtinvestitionen im Bildungsbereich zu steigern.

Bei der Bewertung der Gesamtaufwendungen für die Bildung müssen die Regierungen sich mit Forderungen nach Ausgabenerhöhungen zum Beispiel im Bereich der Lehrergehälter oder der Bildungseinrichtungen auseinandersetzen. Obwohl diese Fragen mit Hilfe des Indikators nicht direkt beantwortet werden können, liefert er Anhaltspunkte dafür, wie sich der Umfang der Bildungsausgaben gemessen am Volksvermögen und in absoluten Zahlen im Laufe der Zeit in den einzelnen Ländern entwickelt hat.

■ **ERGEBNISSE UND ERLÄUTERUNGEN**

Was dieser Indikator aufzeigt, und was nicht

Dieser Indikator erfasst Ausgaben für Schulen, Hochschulen und andere öffentliche wie private Einrichtungen, die selbst Bildungsangebote bereitstellen oder deren Bereitstellung unterstützen. Ausgaben für Bildungseinrichtungen beschränken sich nicht allein auf Ausgaben für Unterrichtszwecke, sondern beinhalten auch Ausgaben für zusätzliche Leistungen zur Unterstützung von Schülern/Studierenden und deren Familien, soweit diese durch Bildungseinrichtungen erbracht werden. Im Tertiärbereich können auch die Ausgaben für Forschung und Entwicklung einen erheblichen Teil ausmachen. Sie sind in diesem Indikator enthalten, soweit die Forschungstätigkeit von Bildungseinrichtungen erbracht wird.

Nicht alle Ausgaben für Sach- und Dienstleistungen im Bildungsbereich finden in Bildungseinrichtungen statt. So erwerben Familien Schulbücher und sonstiges Unterrichtsmaterial im Handel oder lassen ihren Kindern Privatunterricht außerhalb von Bildungseinrichtungen erteilen. Im Tertiärbereich können die Lebenshaltungskosten der Studierenden und ihre Verdiensteinbußen einen erheblichen Teil der Bildungskosten ausmachen. Solche Ausgaben außerhalb der Bildungseinrichtungen sind bei diesem Indikator nicht berücksichtigt, selbst wenn sie durch öffentliche Mittel subventioniert werden. Öffentliche Subventionen für Bildungskosten außerhalb von Bildungseinrichtungen werden in Indikator 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 5,7 Prozent ihres kollektiven Bruttoinlandsproduktes (BIP) für Bildungseinrichtungen aus. Angesichts

Dieser Indikator misst den Anteil des Volksvermögens, der in Bildungseinrichtungen fließt.

Der Indikator liefert ferner eine vergleichende Übersicht der im Laufe der Zeit eingetretenen Änderungen bei den Bildungsausgaben.

B₂

Erfasste Daten

(für Erklärungen s.S. 57)

Insgesamt geben die OECD-Länder 5,7 Prozent ihres kollektiven Bruttoinlandsprodukts für Bildungseinrichtungen aus.

der derzeit herrschenden Finanzknappheit der öffentlichen Haushalte wird ein so großer Ausgabenposten auf der Suche nach Möglichkeiten zur Reduzierung oder Begrenzung des Ausgabenwachstums einer genauen Prüfung unterzogen.

Die höchsten Ausgaben für Bildungseinrichtungen verzeichnen Dänemark und Korea, in denen sich die öffentlichen und privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen auf mehr als 7 Prozent des BIP belaufen. Ihnen folgen Island, Norwegen und Schweden mit einem Anteil von mehr als 6,7 Prozent. Ein Drittel der OECD-Länder gibt allerdings weniger als 5 Prozent ihres BIP für Bildungseinrichtungen aus. In den Niederlanden, der Tschechischen Republik und der Türkei liegt dieser Anteil sogar nur zwischen 3,5 und 4,7 Prozent (Grafik B2.1 und Tabelle B2.1a).

Die von einem Land für die Bildung bereitgestellten Ressourcen hängen von mehreren, sich gegenseitig beeinflussenden, Angebots- und Nachfragefaktoren ab.

Die relative Stellung einzelner Länder in dieser Rangfolge wird von einer Vielzahl von Faktoren beeinflusst. Möglicherweise weisen Länder mit hohen Bildungsausgaben eine höhere Bildungsbeteiligung auf, während Länder mit niedrigen Bildungsausgaben den Zugang zu den höheren Bildungsbereichen beschränken oder die Bildungsinhalte auf sehr effiziente Weise vermitteln. Die Verteilung der Schüler und Studierenden auf die verschiedenen Bildungsbereiche und Fächer kann sich ebenso unterscheiden wie die Dauer der Bildungs- und Studiengänge sowie Umfang und Organisation der mit dem Bildungsbereich verbundenen Forschungsaktivitäten. Schließlich bedeuten große Unterschiede zwischen dem BIP der einzelnen Ländern, dass selbst wenn der in Bildung investierte Anteil des BIP ähnlich hoch ist, die auf jeden Schüler/Studierenden entfallenden Beträge unterschiedlich hoch sein können (s. Indikator B1).

Veränderungen der Gesamtausgaben für Bildung zwischen 1995 und 1998

In 11 von 17 OECD-Ländern sind die öffentlichen und privaten Bildungsausgaben zwischen 1995 und 1998 um mehr als 5 Prozent gestiegen, ...

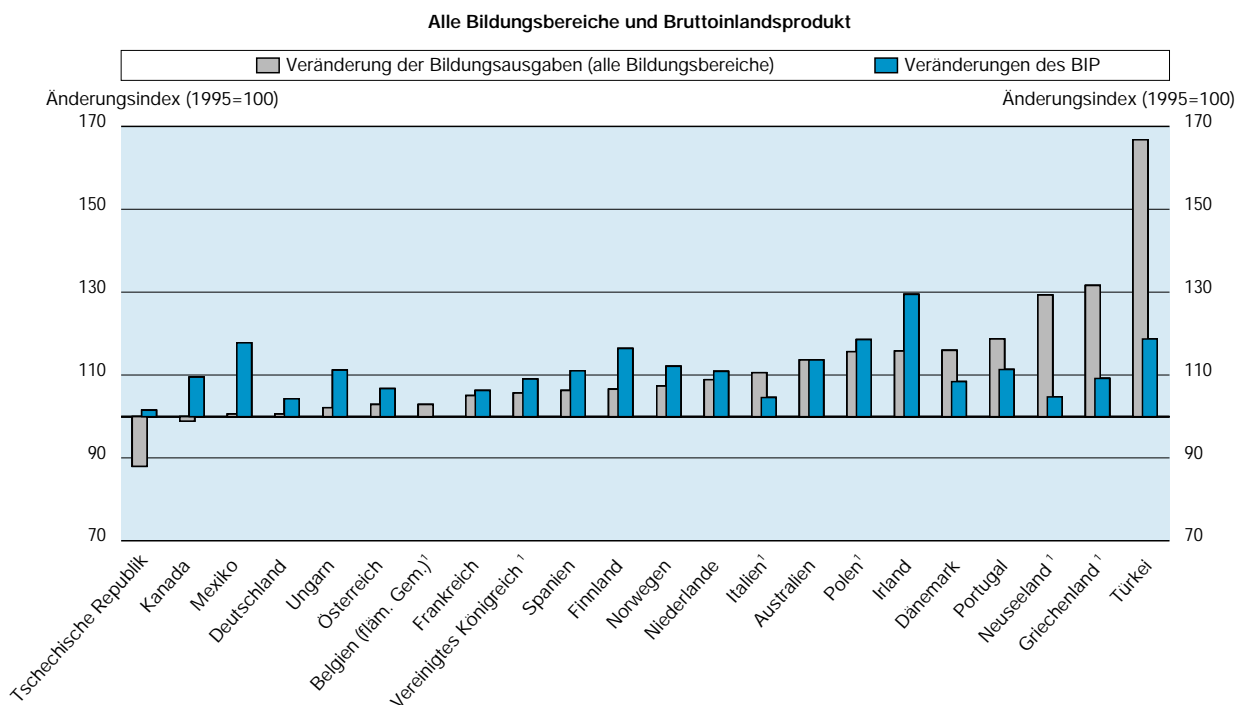
In 11 der 17 OECD-Länder, für die vergleichbare Trendzahlen zur Verfügung stehen, sind die öffentlichen und privaten Investitionen in Bildung zwischen 1995 und 1998 real um mehr als 5 Prozent gestiegen (s. Grafik B 2.2). In Dänemark, Irland und Portugal sind die Ausgaben für Bildungseinrichtungen um mehr als 15 Prozent gestiegen, in der Türkei sogar um mehr als 60 Prozent. Ein ähnlicher Trend zeichnet sich ab, wenn nur die öffentlichen Ausgaben betrachtet werden: die direkten öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen sowie die öffentlichen Unterstützungsleistungen für Studiengebühren sind zwischen 1995 und 1998 in 16 von 22 Ländern um mehr als 5 Prozent gestiegen. Griechenland, Neuseeland und Polen, für die keine Zahlen über die private Ausgaben vorliegen, verzeichnen einen erheblichen Anstieg der öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen.

Auch in Italien, wo Anfang der neunziger Jahre die öffentlichen Mittel für Bildungseinrichtungen erheblich reduziert worden waren, stiegen die öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen zwischen 1995 und 1998 um mehr als 11 Prozent, und damit wesentlich stärker als das BIP im gleichen Zeitraum. Unverändert blieben dagegen die Ausgaben für Bildungseinrichtungen zwischen 1995 und 1998 in Deutschland, Kanada, Mexiko, Österreich und Ungarn, während sie in der Tschechischen Republik sogar zurückgingen (Tabelle B2.2).

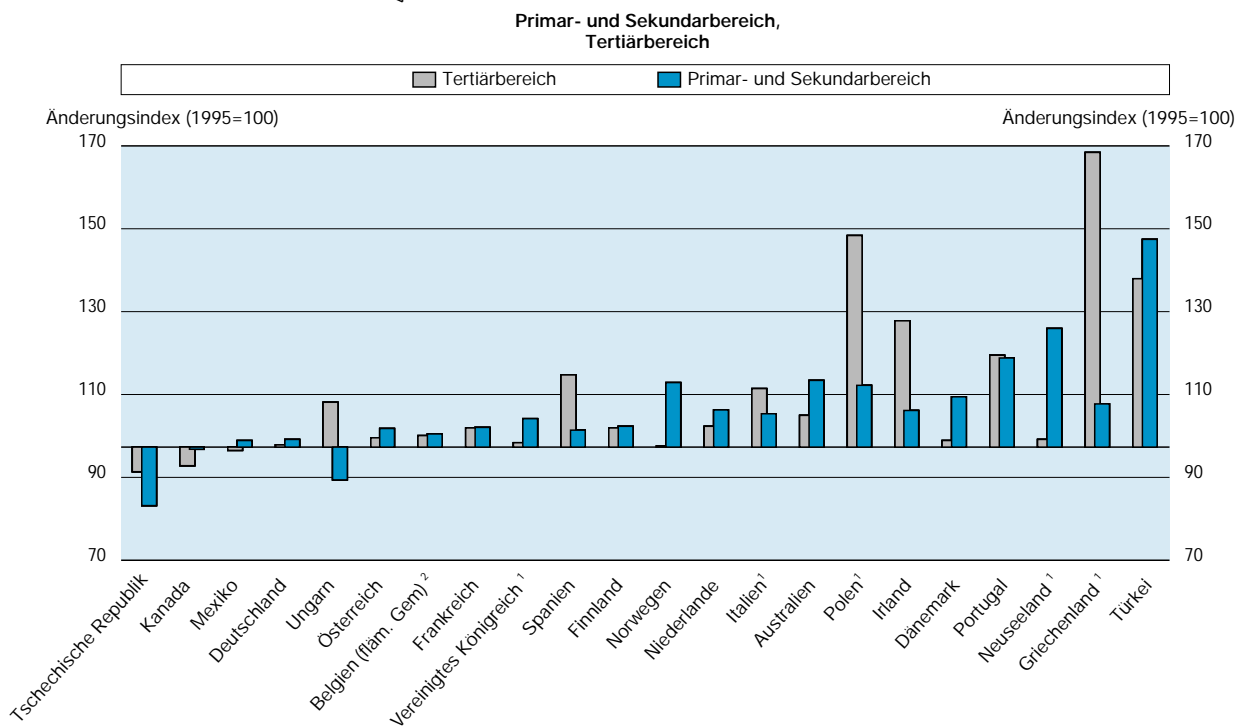
... tendenziell blieb jedoch der Anstieg der Bildungsausgaben hinter dem Wachstum des Volkseinkommens zurück.

Obwohl die Mittel für Bildungseinrichtungen zunahmen, sollte nicht übersehen werden, dass mit Ausnahme von Dänemark, Griechenland, Italien, Neuseeland, Portugal und der Türkei diese Zunahme geringer ausfiel als der Anstieg des BIP während des gleichen Zeitraums (Grafik B2.2).

Grafik B2.2. Veränderung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen (1998, 1995=100)
 Änderungsindex der direkten Ausgaben für öffentliche und private Bildungseinrichtungen, 1995 - 1998



B₂



1. nur öffentliche Ausgaben

Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge der Veränderung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen in allen Bildungsbereichen zwischen 1995 und 1998.

Quelle: OECD, Tabelle B 2.2, Anhang 2.

In der ersten Hälfte der neunziger Jahre stiegen die Bildungsausgaben stärker als das Volkseinkommen, ...

In der ersten Hälfte der neunziger Jahre stiegen in den meisten OECD-Ländern die Ausgaben für Bildungseinrichtungen stärker als das BIP. Die durchschnittlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen erhöhten sich von 5,3 Prozent des BIP im Jahre 1990 auf 5,6 Prozent im Jahre 1995. Der größte Teil dieses Zuwachses bei den Ausgaben für Bildungseinrichtungen entfiel auf die öffentlichen Mittel (Tabelle B2.1a).

... in der zweiten Hälfte der neunziger Jahre kam es dann jedoch zu einer Trendwende

In der zweiten Hälfte der neunziger Jahre kam es dann jedoch zu einer Trendwende. Obwohl die Ausgaben für Bildungseinrichtungen zwischen 1995 und 1998 in absoluten Zahlen weiter stiegen, fiel diese Zunahme tendenziell hinter das BIP-Wachstum zurück. In rund zwei Drittel der OECD-Länder ist der Anteil der Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Verhältnis zum BIP zurückgegangen. Besonders erwähnenswert sind Finnland, Irland, Kanada, Mexiko und die Tschechische Republik, wo der Anteil der Bildungsausgaben am BIP um mehr als 0,5 Prozentpunkte zurückging.

Während das starke Wachstum des BIP in Irland erhebliche Ausgabensteigerungen für Bildungseinrichtungen kaschiert, hat in Mexiko und der Tschechischen Republik der Bildungsbereich nicht besonders vom Wachstum des BIP profitiert. Beide Länder waren bereits 1995 in der Ländergruppe mit den geringsten Bildungsausgaben gemessen am BIP und sind seither weiter zurückgefallen (Tabelle B2.1a und Grafik B2.1).

Die Ausgaben für Bildungseinrichtungen aufgliedert nach Bildungsbereichen

Es gibt zwischen den Ländern beträchtliche Unterschiede hinsichtlich ihrer Investitionen für Bildungseinrichtungen des Elementarbereichs.

Insgesamt hohe Bildungsausgaben bedeuten nicht zwangsläufig, dass die Ausgaben in allen Bildungsbereichen hoch sind. Die Unterschiede in der Bereitstellung von Mitteln für Bildungseinrichtungen zeigen sich am deutlichsten im Elementarbereich. Hier reicht die Spanne von unter 0,2 Prozent des BIP in Australien, Irland und Korea bis 0,7 Prozent oder mehr in Dänemark, Frankreich und Ungarn (Tabelle B2.1c). Unterschiede im Elementarbereich lassen sich zu einem großen Teil durch die unterschiedlichen Teilnahmequoten in jüngeren Jahren sowie Unterschiede im Eingangsalter beim Primarbereich erklären (s. Grafik C1.2).

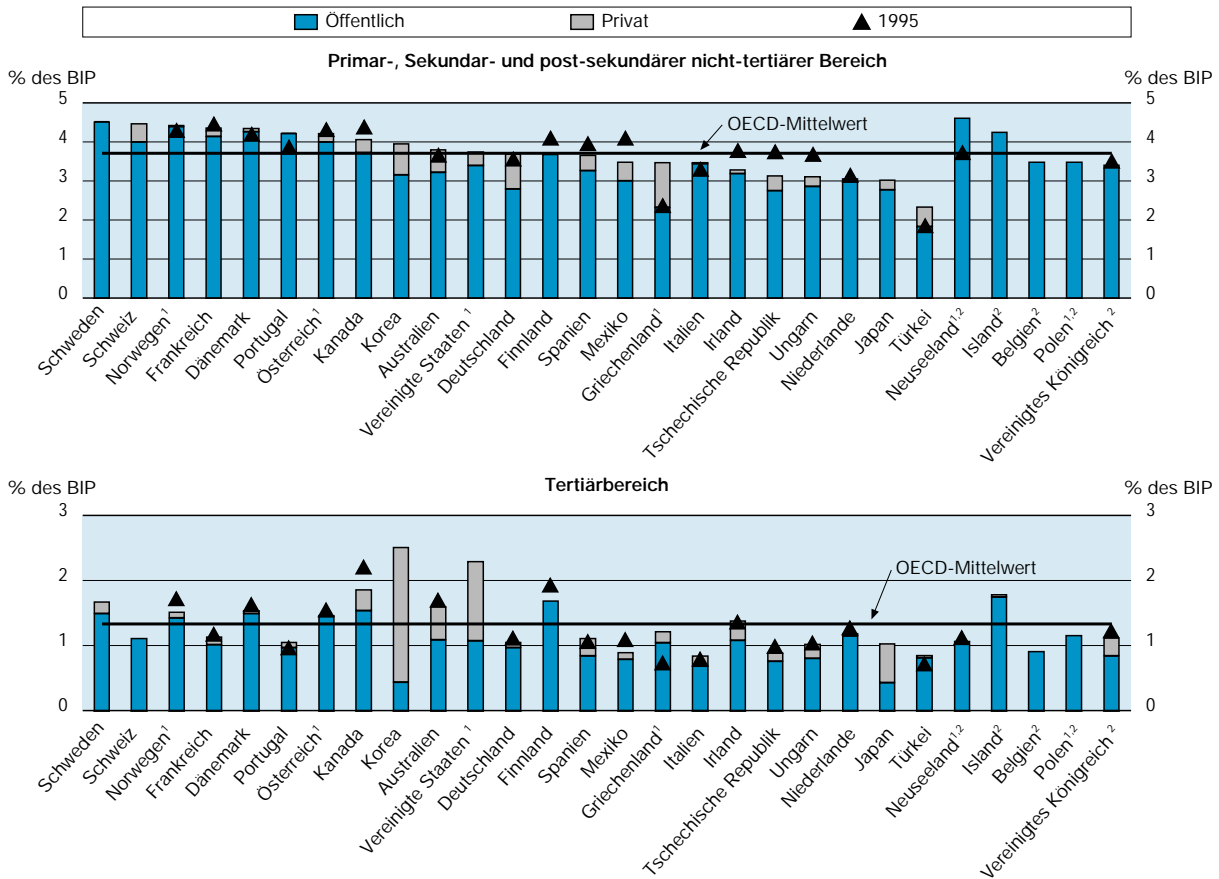
Angesichts der Bedeutung von Erziehung und Betreuung im Vorschulalter als Fundament für lebenslanges Lernen und zur Gewährleistung eines gerechten Zugangs zum Lernangebot später in der Schule sind Investitionen in die Elementarerziehung von essentieller Bedeutung. Ein hochwertiges Angebot im Bereich Erziehung und Betreuung im Vorschulalter wird jedoch nicht nur an den in diesem Indikator behandelten Bildungseinrichtungen geboten. Schlussfolgerungen über den Zugang zu Erziehung und Betreuung im Vorschulalter und deren Qualität sollten daher nur mit größter Vorsicht gezogen werden.

Zwei Drittel der Investitionen für Bildungseinrichtungen fließen in Einrichtungen des Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereichs.

Entsprechend der in den OECD-Ländern gegebenen größtenteils universellen Bildungsbeteiligung im Primar- und Sekundarbereich I und der hohen Bildungsbeteiligung im Sekundarbereich II (s. Indikatoren C1 und C2) entfällt der größte Teil der Investitionen auf die Bildungseinrichtungen in diesen Bildungsbereichen, 3,6 Prozent des gemeinsamen BIP der OECD-Länder (Grafik B2.3). Gleichzeitig sorgen die höheren Ausgaben je Schüler/Studierendem im Sekundarbereich II und im Tertiärbereich dafür, dass die Gesamtausgaben für diese Bildungsbereiche im Verhältnis höher sind als die reinen Schüler-

Grafik B2.3. Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Anteil am BIP (in %) (1995, 1998)

Direkte und indirekte Ausgaben aus öffentlichen und privaten Quellen für öffentliche und private Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich, Herkunft der Mittel und Jahr.



- 1. in privaten Mitteln enthaltene öffentliche Subventionen.
- 2. nur öffentliche Ausgaben. Länder sind separat sortiert.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Gesamtausgaben für öffentliche und private Bildungseinrichtungen des Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereichs aus öffentlichen und privaten Quellen. Länder, die private Mittel ausschließen, sind separat sortiert.

Quelle: OECD, Tabelle B 2.1b

/Studierendenzahlen vermuten lassen. Mehr als ein Viertel der gemeinsamen OECD-Ausgaben für Bildungseinrichtungen entfallen auf Einrichtungen des Tertiärbereichs.

Korea und die Vereinigten Staaten investieren 2,5 bzw. 2,3 Prozent ihres BIP in tertiäre Bildungseinrichtungen (Grafik B2.3). Dies entspricht mehr als einem Drittel ihrer Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen. Finnland, Island, Kanada und Schweden haben ebenfalls hohe Bildungsausgaben, wobei 1,6 Prozent des BIP und mehr in Einrichtungen des tertiären Bildungsbereichs investiert werden. Andererseits liegt der Anteil des BIP, der in Frankreich, Portugal und der Schweiz in tertiäre Bildungseinrichtungen investiert wird, unter dem OECD-Durchschnitt, während diese Länder bei den Investitionen in den Primar- und Sekundarbereich zu den Ländern mit dem höchsten BIP-Anteil gehören. Trotz

Korea und die Vereinigten Staaten investieren jeweils mehr als 2 Prozent ihres BIP in den Tertiärbereich.

eines niedrigen BIP-Anteils der Ausgaben für tertiäre Einrichtungen gehört die Schweiz auf Grund der verhältnismäßig niedrigen Bildungsbeteiligung im tertiären Bereich zu den Ländern mit den höchsten Ausgaben pro Studierenden. (Tabelle B2.1c).

Während einige Länder Ausgabensteigerungen gleichmäßig auf alle Bildungsbereiche verteilen, erhöhten andere Länder die Ausgaben schwerpunktmäßig in bestimmten Bildungsbereichen.

Die einzelnen Länder unterscheiden sich hinsichtlich der Bildungsbereiche, in denen die Ausgaben gesteigert wurden. Australien, Italien, die Niederlande, Portugal und die Türkei haben die absoluten Ausgaben für Bildungseinrichtungen vergleichsweise stark angehoben und dabei die zusätzlichen Mittel gleichmäßig auf alle Bildungsbereiche verteilt. Im Unterschied hierzu haben Dänemark, Neuseeland und Norwegen ihre Mittel für den Primar- und Sekundarbereich angehoben, während die Ausgaben für den Tertiärbereich auf dem Niveau von 1995 blieben. Umgekehrt erhöhten sich die Ausgaben für tertiäre Bildungseinrichtungen in Griechenland, Irland und Polen zwischen 1995 und 1998 um mehr als 30 Prozent, die Ausgabensteigerung für die anderen Bildungsbereiche dagegen fiel wesentlich geringer aus. In Ungarn steht einer deutlichen Steigerung der Ausgaben für tertiäre Bildungseinrichtungen (12 Prozent) eine Senkung der Ausgaben für den Primar- und Sekundarbereich um 9 Prozent gegenüber (Grafik B2.2).

Wichtige Einflussgrößen der nationalen Ausgaben für Bildung

Die von einem Land für die Bildung bereitgestellten Finanzmittel hängen von mehreren, sich gegenseitig beeinflussenden, Angebots- und Nachfragefaktoren ab, wie z.B. der demographischen Bevölkerungsstruktur, der Bildungsbeteiligung, dem Pro-Kopf-Einkommen, den nationalen Niveaus der Lehrergehälter sowie der Unterrichtsorganisation und Vermittlung von Lerninhalten.

Je mehr junge Menschen es gibt, desto größer ist die potentielle Nachfrage nach Bildungsleistungen.

Die Anzahl junger Menschen im üblichen Schulalter in einem Land (Indikator A1) ist maßgebend für die potentielle Nachfrage nach schulischer und beruflicher Ausbildung. Je mehr junge Menschen es gibt, desto größer ist die potentielle Nachfrage nach Bildungsleistungen. Bei Ländern mit vergleichbarem Wohlstand wird ein Land mit einem relativ großen Bevölkerungsanteil junger Menschen einen größeren Prozentsatz seines BIP für die Bildung ausgeben müssen, um jedem jungen Menschen in dem entsprechenden Land die gleichen Bildungschancen wie in anderen Ländern zu bieten. Ist dagegen die relative Größe der entsprechenden Kohorte geringer, wird das betreffende Land nur einen geringeren Anteil seines relativen Wohlstands für die Bildung einsetzen müssen, um ähnliche Bildungsergebnisse zu erzielen (Grafik A1.3).

Je höher die Bildungsbeteiligung, desto mehr finanzielle Mittel sind erforderlich.

Obwohl die Länder im allgemeinen nur wenig Einfluss darauf haben, wie hoch die Anzahl der in ihnen lebenden jungen Menschen ist, ist der Anteil der jungen Menschen, die in verschiedenen Bildungsbereichen unterrichtet und ausgebildet werden, ein zentrales politisches Thema. Länderspezifische Unterschiede in der Bildungsbeteiligung sind Ausdruck unterschiedlicher Nachfrage nach Bildung - vom Elementar- bis zum Tertiärbereich - sowie unterschiedlicher Angebote an Bildungsprogrammen in den einzelnen Bildungsbereichen. Indikator C1 zeigt, dass in den OECD-Ländern die erwartete Ausbildungsdauer eines 5-jährigen Kindes zwischen 10 und 20 Jahren schwanken kann. Noch größere Unterschiede ergeben sich für die erwartete Studiendauer im Tertiärbereich mit weniger als einem Jahr in Luxemburg und Mexiko bis zu 3,9 Jahren in Finnland.

Unterschiede in der Dauer der Ausbildung spiegeln sich in einer unterschiedlichen Bildungsbeteiligung wider, und diese hat wiederum Einfluss auf die Höhe der Bildungsausgaben. Grafik B2.4 zeigt, wie sich die Ausgaben für Bildungseinrichtungen in Prozent des BIP bei sonst gleichen Bedingungen verändern würden, wenn die Bildungsbeteiligung in allen OECD-Ländern gleich wäre. Generell geben Länder mit einer überdurchschnittlichen Bildungsbeteiligung, wie Australien, Finnland, Norwegen und Schweden einen höheren Anteil ihres BIP für Bildung aus, während geringere Bildungsausgaben wie in der Tschechischen Republik, der Türkei und Ungarn zum Teil durch eine unterdurchschnittliche Bildungsbeteiligung erklärt werden können. Ausnahmen von dieser Regel bilden Österreich und Korea mit einer unterdurchschnittlichen Bildungsbeteiligung bei gleichzeitig hohen Bildungsausgaben.

Wäre die Bildungsbeteiligung in allen OECD-Ländern gleich, müssten die Ausgaben in Prozent des BIP in Mexiko und der Türkei um mehr als 1,8 Prozentpunkte des BIP ansteigen, während sie in Finnland, Japan, Korea und Norwegen gleichzeitig um 0,6 Prozentpunkte und mehr sinken könnten, sofern die Ausgaben pro Studierenden in jedem dieser Länder gleich blieben (Grafik B2.4).

Die Auswirkungen der Bildungsbeteiligung auf die Bildungsausgaben zeigen sich am deutlichsten im Tertiärbereich, wo es sowohl bei der Bildungsbeteiligung (Indikator C1) als auch bei den Kosten pro Schüler/Studierenden (Indikator B1) große Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern gibt. Entspräche die Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich in Japan und Korea dem OECD-Durchschnitt, könnten die Ausgaben für tertiäre Bildungseinrichtungen in Prozent des BIP um 1,0 Prozentpunkte niedriger ausfallen, und in Finnland und den Vereinigten Staaten um 0,5 Prozentpunkte (Grafik B2.4). Am anderen Ende des Spektrums liegen Mexiko und die Türkei, deren Ausgaben für tertiäre Bildungseinrichtungen in Prozent des BIP um 1,1, bzw. 0,8 Prozentpunkte steigen müssten, wenn ihre Bildungsbeteiligung dem OECD-Durchschnitt entspräche.

■ DEFINITIONEN UND ANGEWANDTE METHODIK

Die Ausgaben für die in diesem Indikator erfassten Bildungseinrichtungen betreffen Ausgaben für unterrichtserteilende Bildungseinrichtungen und solche die keinen Unterricht erteilen. *Unterricht erteilende Bildungseinrichtungen* sind Bildungseinrichtungen, die Gruppen von Personen in organisierter Form direkten Unterricht oder Fernunterricht erteilen, also in erster Linie Schulen und Hochschulen. Nicht enthalten sind hierin Unternehmen oder sonstige Einrichtungen, die Einzelnen im Verhältnis 1:1 kurze Ausbildungs- oder Lehrkurse anbieten. *Nicht Unterricht erteilende Einrichtungen* sind administrative, beratende oder fachliche Einrichtungen, die anderen Bildungseinrichtungen Dienstleistungen erbringen, selbst aber keine Schüler/Studierenden aufnehmen. Beispiele hierfür sind nationale, bundesstaatliche und regionale Bildungsministerien oder -abteilungen, sonstige auf den verschiedenen staatlichen Ebenen für Bildungsfragen zuständige Organe oder entsprechende private Einrichtungen, Organisationen, die solche Bildungsdienstleistungen wie Berufs- oder psychologische Beratung, Vermittlung von Praktika, Durchführung von Tests, Finanzhilfe für Schüler/Studierende, Lehrplanentwicklung, Bildungsforschung, Betrieb und Instandhaltung von Gebäuden, Transport von Schülern/Studierenden, Unterkunft und Verpflegung für Schüler/Studierende anbieten.

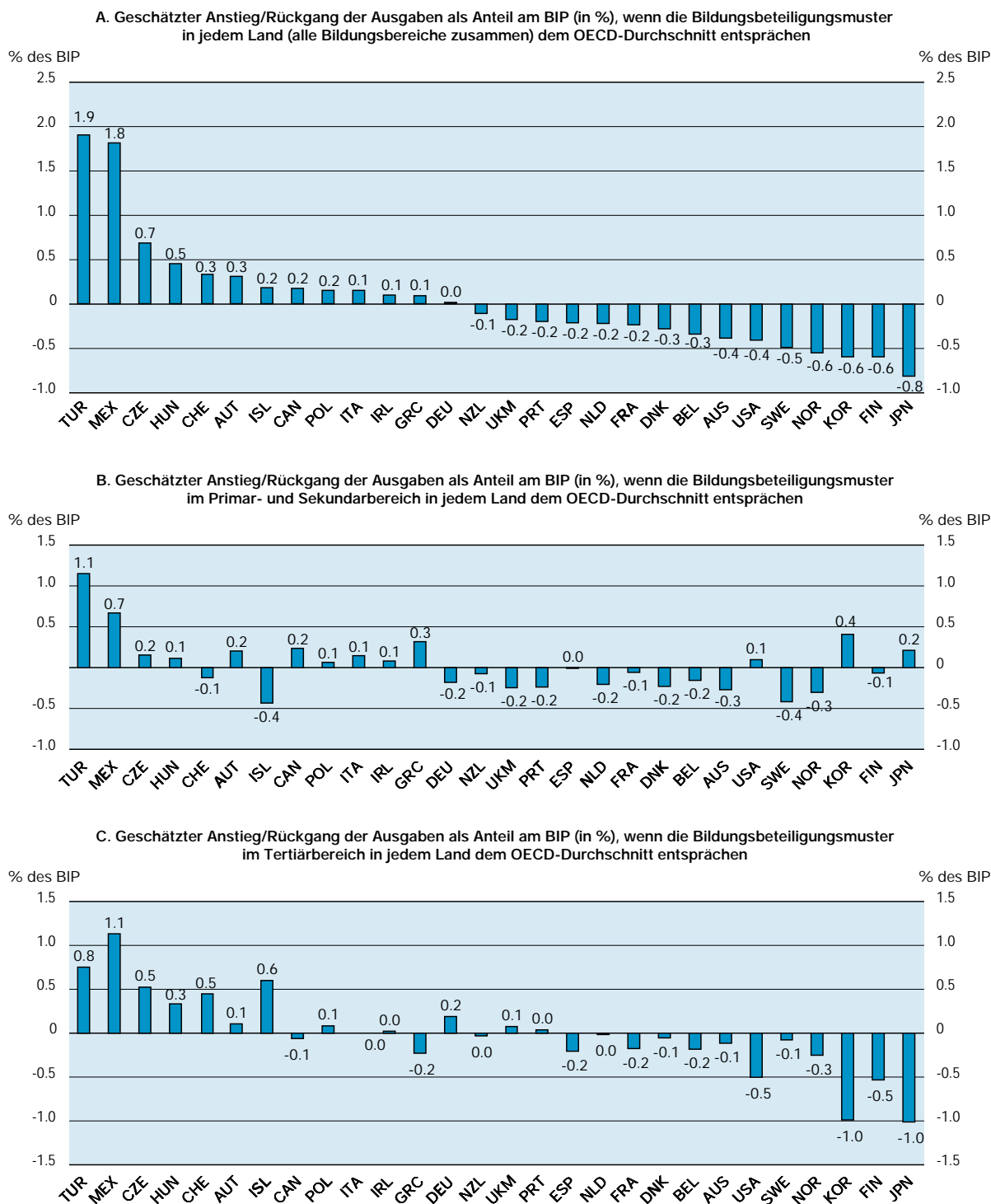
Die Dauer der Ausbildung beeinflusst ebenfalls die Höhe der Bildungsausgaben.

B₂

In einigen Ländern wird der Einfluss der demographischen Faktoren auf die Bildungsausgaben durch eine relativ hohe Bildungsbeteiligung aufgehoben.

Die Daten beziehen sich auf das Haushaltsjahr 1998 und beruhen auf der im Jahre 2000 durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (Einzelheiten s. Anhang 3).

Grafik B2.4. Auswirkungen der Bildungsbeteiligung auf die Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Anteil am BIP (in %) (1998)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des geschätzten Anstiegs/Rückgangs der Ausgaben als Anteil am BIP (in %), wenn die Bildungsbeteiligungsmuster in jedem Land (alle Bildungsbereiche zusammen) dem OECD-Durchschnitt entsprächen.

Quelle: OECD. Weitere Einzelheiten s. Anhang 3.

Diese breit angelegte Definition der Einrichtungen gewährleistet, dass die für vergleichbare Dienstleistungen bereitgestellten Mittel, die in einigen Ländern von Schulen und Hochschulen, in anderen Ländern von nicht-schulischen Stellen zur Verfügung gestellt werden, auf vergleichbarer Basis erfasst werden können.

Die Unterscheidung nach der Herkunft der Mittel bezieht sich auf die ursprüngliche Finanzierungsquelle. Aus diesem Grund fallen Unterstützungsleistungen an Haushalte und andere Empfänger, wie z.B. Unterstützungszahlungen für Studiengebühren und andere Zahlungen an Bildungseinrichtungen bei diesem Indikator unter die Kategorie öffentliche Ausgaben. Zahlungen von Haushalten und anderen privaten Stellen an Bildungseinrichtungen beinhalten Studien- und sonstige Gebühren, abzüglich der öffentlichen Subventionen. Eine detaillierte Auseinandersetzung mit öffentlichen Subventionen und ihrer Verwendung findet sich in Indikator B5.

Aus den Tabellen B2.1a,b und B2.2 sind die Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Haushaltsjahr 1995 zu ersehen. Die Daten für die Ausgaben des Jahres 1995 wurden im Rahmen einer speziellen Erhebung im Jahre 2000 ermittelt, in der die Daten für 1995 entsprechend den Definitionen und den Methoden der 1998 durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik angepasst wurden.

Grafik B2.2 und Tabelle B2.2 enthalten einen Änderungsindex der Ausgaben für Bildungseinrichtungen und des BIP für den Zeitraum 1995 bis 1998. Alle Ausgaben ebenso wie die Angaben für das BIP von 1995 wurden mittels des BIP-Deflators an das Preisniveau von 1998 angepasst.

Das Ländermittel wird als einfacher Durchschnittswert aller OECD-Länder berechnet, für die entsprechende Daten vorliegen. Der Wert „OECD insgesamt“ gibt den Wert des Indikators wieder, der sich bei Betrachtung der OECD-Region als Gesamtheit ergibt (Einzelheiten s. „Hinweise für den Leser“).

Im Interesse der zeitlichen Vergleichbarkeit bezieht sich das Ländermittel nur auf diejenigen Länder, für die für alle erfassten Referenzjahre Zahlen vorliegen.

Die Daten für das Haushaltsjahr 1995 beruhen auf einer speziellen Erhebung, die im Jahre 2000 in den OECD-Ländern durchgeführt wurde.

Die Daten für 1995 sind in Preisen von 1998 ausgedrückt.

B₂

Tabelle B2.1a. **Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Anteil am BIP (in %)**
 Direkte und indirekte Ausgaben von Mitteln aus öffentlichen und privaten Quellen für Bildungseinrichtungen für alle Bildungsbereiche,
 nach Herkunft der Mittel und Jahr

	1998			1995			1990		
	Öffentlich ¹	Privat ²	Gesamt	Öffentlich ¹	Privat ²	Gesamt	Öffentlich ¹	Privat ²	Gesamt
OECD-Länder									
Australien*	4,34	1,13	5,46	4,46	1,00	5,46	4,11	0,75	4,86
Österreich ³	5,98	0,38	6,36	6,30	0,31	6,61	5,14	m	5,14
Belgien*	4,97	m	4,97	m	m	m	m	m	m
Belgien (fläm. Gem.)*	4,74	m	4,74	4,98	m	4,98	4,80	m	4,80
Kanada	5,48	0,68	6,16	6,22	0,72	6,95	5,34	0,88	6,22
Tschechische Republik*	4,07	0,60	4,67	4,91	0,47	5,38	m	m	m
Dänemark*	6,81	0,36	7,17	6,42	0,29	6,71	5,99	0,15	6,15
Finnland	5,75	x	5,72	6,32	x	6,30	5,96	x	5,96
Frankreich*	5,88	0,36	6,24	5,94	0,38	6,32	5,23	0,43	5,66
Deutschland*	4,35	1,20	5,55	4,49	1,27	5,76	m	m	m
Griechenland ³	3,44	1,32	4,76	2,94	m	m	m	m	m
Ungarn	4,46	0,59	5,04	4,88	0,61	5,49	m	m	m
Island	6,55	0,32	6,87	m	m	m	4,24	0,55	4,79
Irland	4,31	0,40	4,71	4,74	0,53	5,27	4,71	0,50	5,20
Italien	4,82	0,19	5,01	4,50	0,09	4,59	5,77	m	5,77
Japan*	3,55	1,17	4,72	3,60	1,16	4,76	3,62	1,18	4,81
Korea*	4,07	2,96	7,03	m	m	m	m	m	m
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	4,10	0,65	4,75	4,60	0,97	5,57	3,19	m	m
Niederlande	4,49	0,12	4,61	4,57	0,12	4,69	4,45	0,35	4,80
Neuseeland ³ *	6,05	m	m	4,90	m	m	5,45	m	m
Norwegen ³	6,77	0,13	6,90	7,05	0,15	7,20	6,18	m	6,18
Polen ³	5,35	m	m	5,50	m	m	7,49	m	m
Portugal*	5,57	0,08	5,65	5,26	0,03	5,30	4,15	n	4,15
Slowakische Republik	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Spanien	4,44	0,85	5,30	4,56	0,97	5,53	4,07	0,64	4,72
Schweden	6,59	0,18	6,77	6,31	0,11	6,42	5,28	n	5,28
Schweiz*	5,38	0,47	5,86	m	m	m	4,97	m	m
Türkei*	2,94	0,54	3,48	2,37	0,10	2,47	3,21	n	3,23
Vereinigtes Königreich*	4,65	0,28	4,92	4,84	0,23	5,06	4,45	m	m
Vereinigte Staaten*	4,82	1,61	6,43	4,99	1,67	6,37	m	m	m
Ländermittel	5,00	0,66	5,66	~	~	~	~	~	~
OECD gesamt	4,64	1,11	5,75	~	~	~	~	~	~
Ländermittel für Länder mit Daten aus 1990, 1995 UND 1998 (20 Länder)									
	5,13	0,42	5,55	5,17	0,40	5,57	4,92	0,38	5,30
WEI-Teilnehmerstaaten									
Argentinien ³	4,02	0,80	4,82	m	m	m	m	m	m
Brasilien ^{3,5}	4,63	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	3,54	2,62	6,16	m	m	m	m	m	m
Indonesien ^{3,6}	1,37	0,59	1,97	m	m	m	m	m	m
Malaysia ³	4,49	m	m	m	m	m	m	m	m
Paraguay ³	4,43	m	m	m	m	m	m	m	m
Peru	2,90	2,14	5,04	m	m	m	m	m	m
Philippinen ^{3,5}	3,52	2,71	6,23	m	m	m	m	m	m
Thailand ³	4,27	3,35	7,62	m	m	m	m	m	m
Tunesien ^{3,6}	6,83	m	m	m	m	m	m	m	m
Uruguay ⁴	2,83	m	m	m	m	m	m	m	m
Zimbabwe	11,61	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Einschließlich öffentliche Subventionen an private Haushalte, die Bildungseinrichtungen zuzuordnen sind; einschließlich direkte Ausgaben für Bildungseinrichtungen von Mitteln aus internationalen Quellen.

2. Netto: abzüglich öffentlichen Subventionen, die Bildungseinrichtungen zuzuordnen sind.

3. Öffentliche Subventionen an private Haushalte sind nicht in den öffentlichen Ausgaben, jedoch in den privaten Ausgaben enthalten.

4. Die direkten Ausgaben für Bildungseinrichtungen von Mitteln aus internationalen Quellen betragen mehr als 1,5 Prozent der öffentlichen Gesamtausgaben (1998).

5. Referenzjahr 1997.

6. Referenzjahr 1999.

* Hinweise s. Anhang 3

Quelle: OECD.

Tabelle B2.1b. **Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Anteil am BIP (in %)**
 Direkte und indirekte Ausgaben von Mitteln aus öffentlichen und privaten Quellen für Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich,
 Herkunft der Mittel und Jahr

	Primar-, Sekundar- und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich			Tertiärbereich				
	1998		1995	1998			1995	
	Öffentlich ¹	Privat ²	Gesamt	Gesamt	Öffentlich ¹	Privat ²	Gesamt	Gesamt
OECD-Länder								
Australien*	3,21	0,59	3,80	3,59	1,09	0,51	1,59	1,67
Österreich ³	3,99	0,22	4,21	4,24	1,44	0,02	1,46	1,52
Belgien*	3,52	m	3,52	m	0,91	m	0,91	m
Belgien (fläm. Gem.)*	3,36	m	3,36	3,50	0,83	m	0,83	0,87
Kanada	3,72	0,34	4,06	4,31	1,53	0,32	1,85	2,17
Tschechische Republik	2,74	0,39	3,13	3,67	0,76	0,12	0,88	0,96
Dänemark	4,25	0,09	4,34	4,13	1,49	0,04	1,53	1,60
Finnland	3,67	x	3,66	4,03	1,68	x	1,67	1,90
Frankreich	4,14	0,22	4,35	4,39	1,01	0,12	1,13	1,14
Deutschland*	2,79	0,89	3,68	3,49	0,97	0,08	1,04	1,09
Griechenland ³	2,32	1,15	3,47	2,30	1,04	0,17	1,21	0,70
Ungarn	2,85	0,25	3,10	3,61	0,80	0,21	1,01	1,01
Island	4,25	m	m	m	1,74	0,04	1,78	m
Irland ⁵	3,18	0,10	3,28	3,71	1,08	0,30	1,38	1,33
Italien	3,43	0,04	3,47	3,23	0,68	0,16	0,84	0,76
Japan*	2,78	0,25	3,03	m	0,43	0,60	1,02	m
Korea*	3,15	0,80	3,95	m	0,44	2,07	2,51	m
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	3,00	0,48	3,48	4,02	0,78	0,11	0,89	1,06
Niederlande	2,97	0,08	3,06	3,08	1,15	0,03	1,18	1,24
Neuseeland ^{3*}	4,61	m	m	3,65	1,06	m	m	1,09
Norwegen ³	4,38	0,04	4,42	4,23	1,42	0,09	1,51	1,69
Polen ⁷	3,48	m	m	m	1,16	m	m	m
Portugal*	4,22	n	4,22	3,80	0,96	0,08	1,04	0,93
Slowakische Republik	m	m	m	m	m	m	m	m
Spanien	3,26	0,40	3,65	3,88	0,84	0,27	1,11	1,03
Schweden ⁵	4,51	0,01	4,52	m	1,49	0,17	1,67	m
Schweiz*	3,99	0,47	4,46	m	1,11	n	1,11	m
Türkei*	1,82	0,51	2,33	1,78	0,81	0,03	0,84	0,69
Vereinigtes Königreich*	3,40	m	m	m	0,83	0,28	1,11	1,19
Vereinigte Staaten ^{4*}	3,40	0,35	3,74	m	1,07	1,22	2,29	m
Ländermittel	3,47	0,35	3,71	~	1,06	0,29	1,33	~
OECD gesamt	3,28	0,37	3,64	~	0,93	0,67	1,59	~
Ländermittel für Länder mit Daten nur aus 1995	~	~	3,65	3,62	~	~	1,23	1,24
WEI-Teilnehmerstaaten								
Argentinien ³	2,75	0,33	3,07	m	0,85	0,29	1,14	m
Brasilien ^{3,6}	3,11	m	m	m	1,07	m	m	m
Chile	2,66	1,21	3,87	m	0,57	1,27	1,85	m
Indien ^{3,4}	7,94	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien ^{3,7}	1,12	0,25	1,36	m	0,25	0,33	0,58	m
Jordanien	4,10	n	4,10	m	m	m	m	m
Malaysia ³	3,01	m	m	m	1,26	m	m	m
Paraguay ³	3,49	m	m	m	0,95	m	m	m
Peru ³	2,03	1,25	3,28	m	0,59	0,73	1,32	m
Philippinen ^{3,6}	2,91	1,95	4,86	m	0,51	0,64	1,15	m
Thailand ³	2,38	1,42	3,80	m	0,84	1,74	2,58	m
Tunesien ^{3,7}	5,35	m	m	m	1,47	m	m	m
Uruguay ⁵	1,99	m	m	m	0,60	m	m	m
Zimbabwe ⁴	9,29	m	m	m	2,32	m	m	m

1. Einschließlich öffentliche Subventionen an private Haushalte, die Bildungseinrichtungen zuzuordnen sind; einschließlich direkte Ausgaben für Bildungseinrichtungen von Mitteln aus internationalen Quellen
 2. Netto: abzüglich öffentlichen Subventionen, die Bildungseinrichtungen zuzuordnen sind.
 3. Öffentliche Subventionen an private Haushalte sind nicht in den öffentlichen Ausgaben, jedoch in den privaten Ausgaben enthalten.
 4. Post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich im Tertiärbereich enthalten.
 5. Direkte Ausgaben für tertiäre Bildungseinrichtungen von Mitteln aus internationalen Quellen belaufen sich auf mehr als 1,5 Prozent der öffentlichen Gesamtausgaben (1998).
 6. Referenzjahr 1997.
 7. Referenzjahr 1999.
- * Hinweise s. Anhang 3
 Quelle: OECD.

 B₂

Tabelle B2.1c. **Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Anteil am BIP (in %) (1998)**
 Direkte und indirekte Ausgaben von Mitteln aus öffentlichen und privaten Quellen¹ für Bildungseinrichtungen,
 nach Bildungsbereich und Jahr

Elementarbereich	Primar-, Sekundar- und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich				Tertiärbereich			Insgesamt (einschl. nicht zugeordneten Ausgaben)	
	Insgesamt	Primar- und Sekundarbereich I	Sekundarbereich II	Post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	Insgesamt	Tertiärbereich B	Tertiärbereich A und weiterf. Forschungsprogramme		
OECD-Länder									
Australien*	0,1	3,8	2,8	1,0	0,1	1,6	0,2	1,4	5,5
Österreich	0,5	4,2	2,8	1,4	n	1,5	0,3	1,2	6,4
Belgien*	0,5	3,5	x	x	x	0,9	x	x	5,0
Kanada	0,2	4,1	x	x	0,2	1,9	0,5	1,3	6,2
Tschechische Republik	0,5	3,1	2,0	1,1	0,1	0,9	0,1	0,8	4,7
Dänemark*	1,1	4,3	2,9	1,4	n	1,5	x	x	7,2
Finnland*	0,4	3,7	2,4	1,2	x	1,7	0,2	1,5	5,7
Frankreich	0,7	4,4	2,8	1,5	n	1,1	0,3	0,9	6,2
Deutschland*	0,6	3,7	2,1	1,3	0,3	1,0	0,1	1,0	5,5
Griechenland	x	3,5	x	x	x	1,2	x	x	4,8
Ungarn	0,8	3,1	1,9	1,1	0,1	1,0	a	1,0	5,0
Island	m	m	m	m	m	1,8	0,9	0,9	6,9
Irland	n	3,3	2,4	0,7	0,1	1,4	x	x	4,7
Italien	0,4	3,5	2,1	1,3	0,1	0,8	n	0,8	5,0
Japan*	0,2	3,0	2,1	0,9	x	1,0	0,1	0,9	4,7
Korea*	0,1	4,0	2,7	1,3	n	2,5	0,7	1,8	7,0
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	0,4	3,5	2,7	0,8	a	0,9	x	0,9	4,7
Niederlande	0,4	3,1	2,2	0,8	n	1,2	n	1,2	4,6
Neuseeland*	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	0,6	4,4	3,0	1,5	x	1,5	x	1,5	6,9
Polen	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal*	0,2	4,2	2,8	1,2	n	1,0	x	x	5,7
Slowakische Republik	m	m	m	m	n	m	m	m	m
Spanien	0,4	3,7	1,3	2,4	x	1,1	x	x	5,3
Schweden*	0,6	4,5	3,0	1,5	n	1,7	x	x	6,8
Schweiz*	0,2	4,5	2,8	1,6	0,1	1,1	0,1	1,0	5,9
Türkei*	m	2,3	1,6	0,7	m	0,8	x	x	3,5
Vereinigtes Königreich*	m	m	m	m	m	1,1	x	x	4,9
Vereinigte Staaten**	0,4	3,7	x	x	x	2,3	x	x	6,4
Ländermittel	0,4	3,7	2,4	1,2	0,1	1,3	0,3	1,1	5,5
OECD gesamt	0,4	3,6	2,3	1,2	0,1	1,6	x	x	5,7
WEI-Teilnehmerstaaten									
Argentinien	0,5	3,1	2,4	0,7	n	1,1	0,4	0,7	4,8
Chile	0,4	3,9	2,7	1,2	n	1,8	0,2	1,7	6,2
Indonesien ³	n	1,4	1,0	0,4	n	0,6	x	x	2,0
Jordanien	n	4,1	3,5	0,6	a	m	m	m	m
Peru	0,4	3,3	x	x	a	1,3	0,3	1,0	5,0
Philippinen ⁴	0,1	4,9	4,3	0,4	0,1	1,2	n	1,2	6,2
Thailand	0,6	3,8	2,9	0,9	n	2,6	0,6	2,0	7,6
Uruguay	0,3	2,1	1,6	0,5	n	0,6	x	0,6	3,0

1. einschließlich internationaler Quellen

2. Post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich im Tertiärbereich enthalten

3. Referenzjahr 1999.

4. Referenzjahr 1997.

* Hinweise s. Anhang 3

Quelle: OECD.

Tabelle B2.2. **Veränderungen der Ausgaben für Bildungseinrichtungen**
 Änderungsindex der privaten und öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen, 1995 - 1998, nach Bildungsbereichen
 (1995=100)

	Alle Bildungsbereiche			Primar- und Sekundarbereich			Tertiärbereich		
	Direkte öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen	Direkte private Ausgaben für Bildungseinrichtungen	Direkte Gesamtausgaben für Bildungseinrichtung von Mitteln aus öffentl. und priv. Quellen	Direkte öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen	Direkte private Ausgaben für Bildungseinrichtungen	Direkte Gesamtausgaben für Bildungseinrichtung von Mitteln aus öffentl. und priv. Quellen	Direkte öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen	Direkte private Ausgaben für Bildungseinrichtungen	Direkte Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen von Mitteln aus öffentl. und priv. Quellen
Australien	109	131	114	116	130	118	95	133	109
Österreich	103	101	103	103	143	105	104	46	102
Belgien (fläm. Gem.)	103	m	103	104	x	104	103	m	103
Kanada	97	105	99	98	115	99	91	101	95
Tschechische Republik	90	75	88	84	91	85	113	45	94
Dänemark	115	136	116	113	112	113	99	473	102
Finnland	107	x	107	106	x	106	105	x	105
Frankreich	105	100	105	106	102	105	107	97	105
Deutschland	101	98	101	102	101	102	99	107	101
Griechenland	132	m	m	112	m	m	178	m	m
Ungarn	101	112	102	92	88	91	107	133	112
Irland	116	115	116	110	93	110	140	121	134
Italien	111	m	m	109	m	m	104	170	116
Mexiko	105	79	101	105	86	102	113	53	99
Niederlande	109	107	109	110	103	110	105	113	106
Neuseeland	129	m	m	132	m	m	102	m	m
Norwegen	108	94	107	117	94	117	101	94	100
Polen	116	m	m	116	m	m	156	m	m
Portugal	118	268	119	124	170	124	119	273	124
Spanien	108	101	106	108	84	105	116	130	119
Türkei	148	505	167	129	561	155	141	247	145
Vereinigtes Königreich	106	106	106	108	m	m	99	105	101

Quelle: OECD.

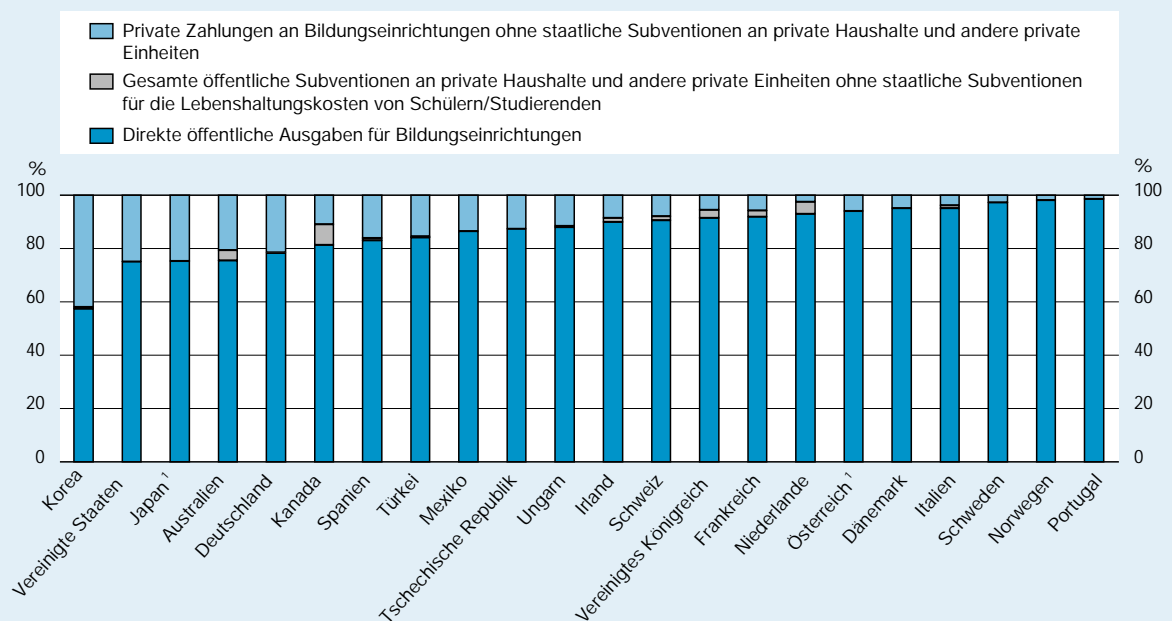
B₂

RELATIVE ANTEILE ÖFFENTLICHER UND PRIVATER INVESTITIONEN FÜR BILDUNGSEINRICHTUNGEN

- Der private Anteil an den Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen reicht von 3 Prozent und weniger in Norwegen, Portugal und Schweden bis zu ganzen 43 Prozent in Korea.
- Tendenziell beziehen tertiäre Einrichtungen einen weitaus größeren Teil ihrer Finanzierung aus privaten Quellen als Einrichtungen des Primar- und Sekundarbereichs. Der Anteil der privaten Finanzierung im Tertiärbereich reicht von 3 Prozent und weniger in Dänemark und Schweden bis zu 83 Prozent in Korea.
- In 6 von 16 Ländern sind zwischen 1995 und 1998 die privaten Mittel für die tertiäre Bildung um mehr als 30 Prozent gestiegen. In den meisten Ländern hatte dies jedoch keine Verringerung der staatlichen Mittel für die tertiäre Bildung zur Folge.
- In einer Reihe von Ländern zahlt der Staat den größten Teil der Kosten für den Primar- und Sekundarbereich, überlässt jedoch die Führung der Bildungseinrichtungen dem Privatsektor, um so ein breiteres Lernangebot ohne Zugangsbeschränkung für Schüler/Studierende aus einkommensschwachen Familien bereitstellen zu können.

Grafik B3.1. Verteilung der öffentlichen und privaten Finanzierungsmittel für Bildungseinrichtungen (1998)

Verteilung von öffentlichen und privaten Finanzierungsquellen für öffentliche und private Bildungseinrichtungen (nach Transfers aus öffentlichen Quellen), für alle Bildungsbereiche



1. Gesamte öffentliche Subventionen an private Haushalte können in 'Private Zahlungen' enthalten sein.

Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge des Anteils der direkten öffentlichen Ausgaben (in %) für alle Bildungsbereiche zusammen.

Quelle: OECD, Tabelle B 3.1.

■ POLITISCHER HINTERGRUND

In vielen Ländern ist die gemeinsame Kostenträgerschaft von Bildungsteilnehmern und Gesellschaft Gegenstand intensiver Debatten. Dieses Thema stellt sich besonders zu Beginn und Ende des Bildungsweges, d.h. im Elementar- und Tertiärbereich, wo eine vollständige oder fast vollständige Finanzierung durch öffentliche Mittel in einigen Ländern weniger üblich ist.

Eine zunehmende Bildungsbeteiligung durch Einbeziehung neuer Interessentengruppen und immer größer werdende Wahlmöglichkeiten hinsichtlich des Bildungsangebots, der Bildungsgänge und der Anbieter von Bildung veranlassen die Regierungen, neue Partnerschaften zur Mobilisierung der notwendigen Ressourcen einzugehen. Neue bildungspolitische Ansätze sollen es den Betroffenen ermöglichen, die Angebote stärker zu nutzen und Kosten und Nutzen gerechter zu teilen.

Als Folge hiervon gilt in zunehmendem Maße die Finanzierung durch öffentliche Mittel als nur ein, wenn auch sehr wichtiger Teil, der Bildungsfinanzierung, während gleichzeitig die Finanzierung aus privaten Quellen zunehmend an Bedeutung gewinnt. Vielen Ländern ist es ein großes Anliegen, dass sich das Gleichgewicht zwischen öffentlicher und privater Finanzierung nicht so stark verschiebt, dass potentielle Bildungsteilnehmer dadurch eher vom Lernen ferngehalten als ihm zugeführt werden.

■ ERGEBNISSE UND ERLÄUTERUNGEN

Was dieser Indikator aufzeigt und was nicht.

Die öffentlichen Hand kann ihre Mittel entweder direkt für Bildungseinrichtungen ausgeben oder sie zur Gewährung von Subventionen für Bildungszwecke an private Einheiten nutzen. Im Zusammenhang mit den öffentlichen und privaten Anteilen an den Bildungsausgaben ist daher zwischen der originären Herkunft der Mittel und den direkten Enderwerbern 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 sich ein Bild über den Umfang der öffentlichen Ausgaben zu machen, müssen in den Grafiken B3.1 und B3.2 sowohl die Angaben für die direkten öffentlichen Ausgaben als auch diejenigen für die öffentlichen Subventionen für Bildungszwecke zusammengezählt werden. Zu den originär privaten Mitteln gehören Schul-/Studiengebühren sowie sonstige Zahlungen der Schüler/Studierenden und der privaten Haushalte an Bildungseinrichtungen abzüglich des Anteils an diesen Zahlungen, der durch öffentliche Subventionen ausgeglichen wird.

Die Anteile der öffentlichen und privaten Endfinanzierung sind, in Prozent ausgedrückt, die für Bildungszwecke aufgebrauchten Mittel, die direkt von öffentlichen und privaten Erwerbern von Bildungsdienstleistungen aufgewendet werden. Die öffentliche Endfinanzierung beinhaltet die direkte öffentliche Beschaffung von Bildungsressourcen sowie Zahlungen an Bildungseinrichtungen und andere private Einheiten. Die private Endfinanzierung beinhaltet Schul-

Dieser Indikator beschreibt die relativen Anteile öffentlicher und privater Ausgaben ...

... und deren Entwicklung seit 1995.

B₃

Erfasste Daten

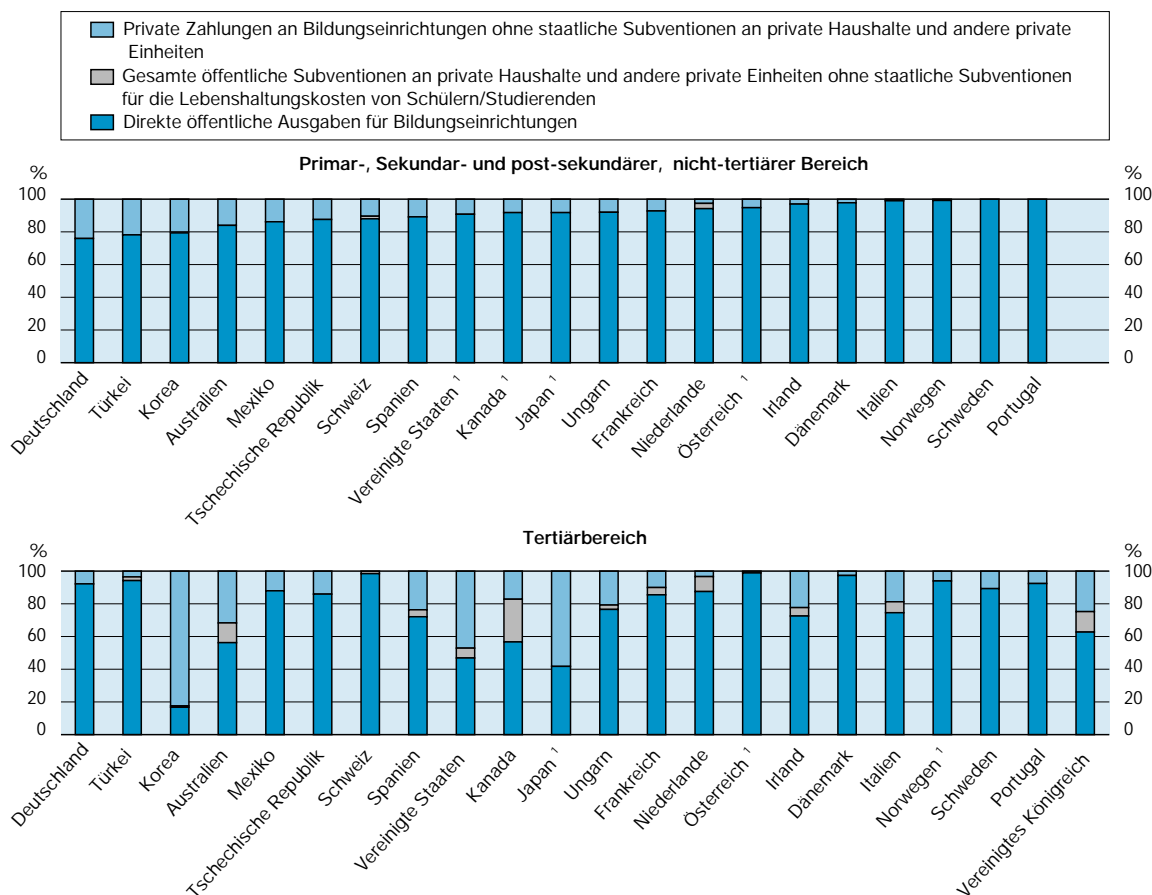
(für Erklärungen s.S. 57)

/Studiengebühren sowie andere private Zahlungen an Bildungseinrichtungen (unabhängig davon, ob sie durch öffentliche Subventionen ausgeglichen werden oder nicht).

Nicht alle Ausgaben für bildungsbezogene Sach- und Dienstleistungen fallen in Bildungseinrichtungen an. Beispielsweise erwerben Familien Schulbücher oder Unterrichtsmaterial im Handel oder lassen ihren Kindern Privatunterricht außerhalb von Bildungseinrichtungen zukommen. Im tertiären Bereich machen die Kosten für den Lebensunterhalt und entgangener Verdienst einen beträchtlichen Teil der Bildungskosten aus. Sämtliche außerhalb von Bildungseinrichtungen anfallenden Kosten bleiben bei diesem Indikator außer Acht, auch wenn diese Ausgaben öffentlich subventioniert werden. Die öffentlichen Subventionen für Bildungskosten außerhalb von Bildungseinrichtungen werden jedoch in den Indikatoren B4 und B5 behandelt.

Grafik B3.2. Verteilung der öffentlichen und privaten Finanzierungsmittel für Bildungseinrichtungen (1998)

Verteilung von öffentlichen und privaten Finanzierungsquellen für öffentliche und private Bildungseinrichtungen (nach Transfers aus öffentlichen Quellen), nach Bildungsbereich



1. Gesamte öffentliche Subventionen an private Haushalte können in 'Private Zahlungen' enthalten sein.

2. Der post-sekundäre, nicht-tertiäre Bereich ist im Tertiärbereich enthalten oder es liegen keine Daten vor.

Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge des Anteils der direkten öffentlichen Ausgaben (in %) für den Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereich.

Quelle: OECD, Tabelle B 3.2.

Der Anteil der öffentlichen und privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen

Schulen, Hochschulen und andere Bildungseinrichtungen werden überwiegend aus öffentlichen Mitteln finanziert, obwohl es auch einen erheblichen und zunehmenden Anteil privater Finanzierung gibt. Im Durchschnitt aller OECD-Länder stammen 89 Prozent aller Mittel für Bildungseinrichtungen aus öffentlichen Quellen und 1,5 Prozent davon gehen über Privathaushalten gewährte öffentliche Unterstützungsleistungen an Bildungseinrichtungen (s. Tabelle B3.1).

Bei den OECD-Ländern, für die Daten vorgelegt wurden, reichte der Anteil der privaten Mittel für Bildungseinrichtungen, einschließlich privater Mittel, die Subventionen sind, von weniger als 3 Prozent in Norwegen, Portugal und Schweden bis zu einem Anteil zwischen 21 und 41 Prozent in Australien, Deutschland, Japan, Korea und den Vereinigten Staaten (Grafik B3.1).

Im Primar-, Sekundar- und post-sekundären nicht-tertiären Bereich liegt der Anteil der privaten Mittel nur in Australien, Mexiko, der Schweiz, Spanien und der Tschechischen Republik über 10 Prozent und nur in Deutschland, Korea und Türkei über 20 Prozent.

Während in den meisten Ländern der Großteil der privaten Bildungsausgaben in Form von Studien- und sonstigen Gebühren von den privaten Haushalten an tertiäre Einrichtungen fließt, entfällt in Deutschland und der Schweiz fast der gesamte Anteil der privaten Ausgaben auf Beiträge der Wirtschaft zum dualen System für die berufliche Ausbildung im Sekundarbereich II.

Neue Finanzierungsstrategien zielen nicht nur darauf ab, die Finanzierung durch öffentliche und private Mittel auf eine breitere Basis zu stellen, sondern auch darauf, das Bildungsangebot auszuweiten und die Leistungsfähigkeit der Schulen zu verbessern. Zwar wird in den meisten OECD-Ländern die Bildung im öffentlich finanzierten Primar- und Sekundarbereich auch von öffentlichen Einrichtungen bereitgestellt, es gibt aber auch eine nennenswerte Anzahl von Ländern, in denen die öffentlichen Mittel im Endeffekt an private Einrichtungen oder direkt an die privaten Haushalte gehen, damit sie diese Mittel für Bildungseinrichtungen ihrer Wahl verwenden können. Im erstgenannten Fall handelt es sich bei der Endfinanzierung und Bereitstellung von Bildungsangeboten um eine Art Auftragsvergabe durch die öffentliche Hand an nicht-öffentliche Einrichtungen, während im letztgenannten Fall die Schüler und ihre Familien die Entscheidung darüber zu treffen haben, welche Art von Einrichtung ihren Bedürfnissen am besten entspricht.

Im Durchschnitt besuchen in den OECD-Ländern 10,6 Prozent der Schüler im Primar- und Sekundarbereich private Bildungseinrichtungen, die überwiegend öffentlich finanziert werden (s. Tabelle C1.4). In Belgien und den Niederlanden besucht sogar die Mehrheit der Schüler im Primar- und Sekundarbereich staatlich-subventionierte private Einrichtungen (58,3 bzw. 76,3 Prozent). In Australien, Korea, Spanien und dem Vereinigten Königreich sind es immerhin noch über 20 Prozent. Obwohl diese Einrichtungen privat geführt werden, können die Finanzleistungen an bestimmte Auflagen gebunden sein, z.B. dass die Lehrer bestimmte Mindestqualifikationen erfüllen müssen oder dass sich die Schüler für ihren Abschluss einem staatlich geregelten Examen unterziehen müssen.

Bildungseinrichtungen werden immer noch überwiegend aus öffentlichen Mitteln finanziert, ...

... jedoch gibt es hinsichtlich der Inanspruchnahme privater Mittel erhebliche Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern.

Es gibt auch Unterschiede zwischen der Finanzierung des Primar- und Sekundarbereichs und der des tertiären Bereichs.

In einigen Ländern übernimmt die öffentliche Hand den Großteil der Kosten für den Primar- und Sekundarbereich, überlässt jedoch die Führung der Bildungseinrichtungen dem Privatsektor ...

... in dem Bestreben, eine größere Bandbreite an Lernmöglichkeiten zur Verfügung zu stellen und Schülern aus einkommensschwachen Familien den Zugang zu Bildung nicht zu erschweren.

B3

Im Primar- und Sekundarbereich sind Einrichtungen, die überwiegend aus Mitteln der privaten Haushalte finanziert werden, weitaus weniger üblich.

Tendenziell beziehen tertiäre Einrichtungen einen wesentlich höheren Anteil ihrer Finanzmittel aus privaten Quellen, ...

... allerdings reicht der Anteil der privaten Finanzierung von 3 Prozent und weniger in Österreich, Dänemark, Island und der Schweiz bis zu 83 Prozent in Korea.

Der Anteil der privaten Finanzierung von Primar- und Sekundarbereich ist in Ländern mit einem niedrigen BIP pro Kopf tendenziell höher.

Im Primar- und Sekundarbereich sind von privaten Haushalten finanzierte private Bildungseinrichtungen weitaus weniger üblich und gelten mancherorts als Einrichtungen, die den Zugang von Schülern aus einkommensschwachen Familien einschränken. Nur in Japan, Mexiko, Portugal und den Vereinigten Staaten werden rund 10 Prozent der Schüler in privaten Einrichtungen unterrichtet, die überwiegend aus nicht-subventionierten Mitteln der privaten Haushalte finanziert werden (s. Tabelle C1.4).

Mit Ausnahme von vier Ländern ist in der Regel der Anteil der privaten Mittel an der Bildungsfinanzierung im tertiären Bereich weitaus höher als im Primar- und Sekundarbereich. Während der Primar- und Sekundarbereich und ihr Bildungsangebot normalerweise als öffentliches Gut angesehen werden, dessen Früchte auch hauptsächlich wieder der Allgemeinheit zugute kommen, lässt der hohe private Nutzen im tertiären Bereich in Form besserer Beschäftigungsmöglichkeiten und höherer Einkommen (s. Indikatoren E1 und E5) den Schluss zu, dass eine stärkere private Beteiligung an den Kosten der tertiären Bildung gerechtfertigt sein könnte, vorausgesetzt natürlich, dass die öffentliche Hand gewährleisten kann, dass die Finanzierung für die Studierenden unabhängig von ihren wirtschaftlichen Verhältnissen gesichert ist (s. auch Indikator B5).

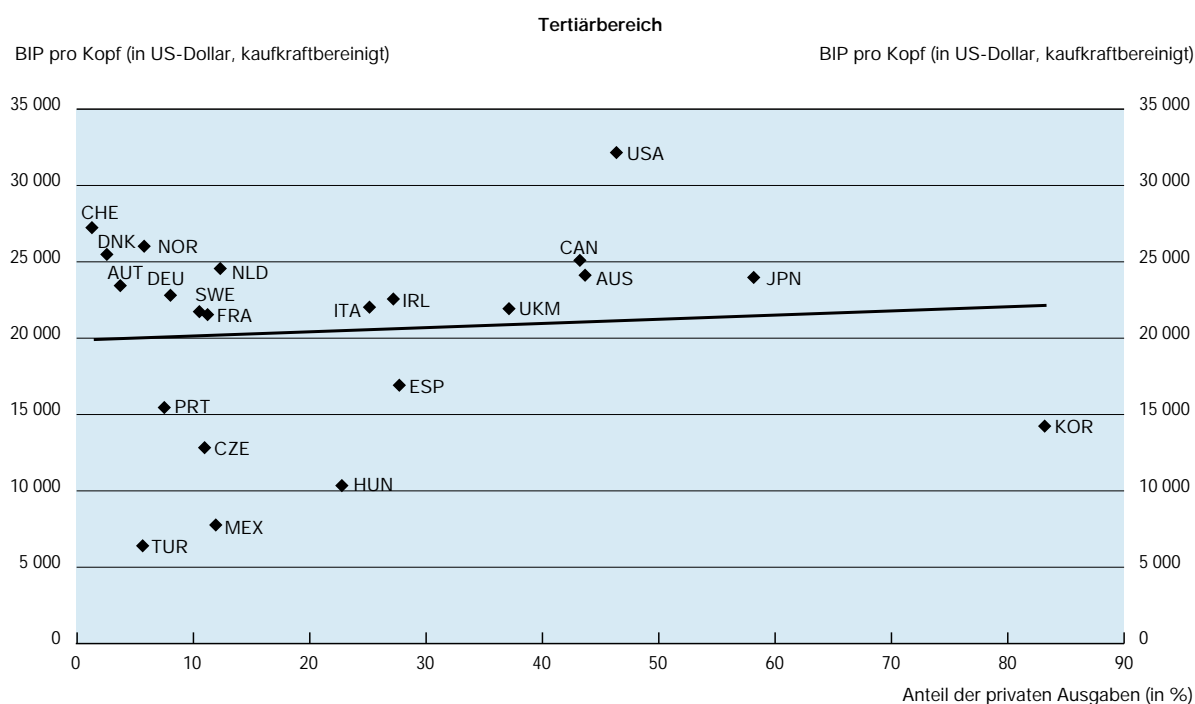
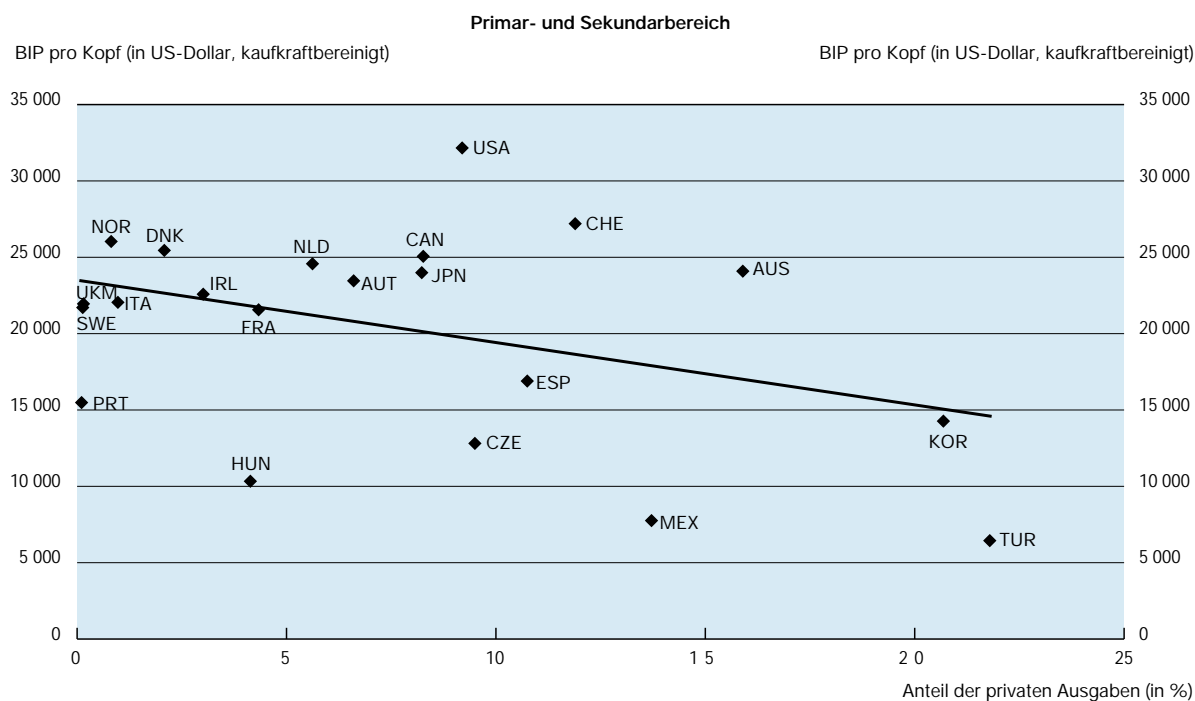
Der Finanzierungsanteil für tertiäre Einrichtungen, der von Privatpersonen, Unternehmen und sonstigen privaten Quellen getragen wird, abzüglich der finanziellen Unterstützung von Studierenden, reicht von 3 Prozent und weniger in Österreich, Dänemark, Island und der Schweiz und bis zu über ein Drittel in Australien, Japan, Kanada, Korea, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten. In Japan stammt über die Hälfte der Endfinanzierungsmittel aus privaten Quellen und in Korea liegt dieser Wert sogar bei über 80 Prozent. Mehr als 75 Prozent der koreanischen Studierenden sind an privaten Hochschulen eingeschrieben, deren Etats zu über 95 Prozent aus Studiengebühren finanziert werden. Der Anteil der privaten Mittel für die öffentlichen Hochschulen, an denen 23 Prozent der Studierenden eingeschrieben sind, ist mit weniger als 40 Prozent wesentlich niedriger.

Die von den Studierenden und ihren Familien selbst aufbrachten Mittel für Unterricht und Studium sowie andere Bildungsausgaben sind je nach Steuer- und Ausgabenpolitik sowie der Bereitschaft des Staates, Studierende finanziell zu unterstützen, von Land zu Land recht unterschiedlich. Diese Bereitschaft richtet sich wiederum nach der Art des Studiums (Voll- oder Teilzeitstudium), dem Alter der Studierenden, und danach, ob diese zu Hause oder außerhalb wohnen. Allerdings ist festzustellen, dass sich die Kriterien dafür, wer öffentliche Mittel beanspruchen kann, in gewisser Hinsicht lockern. Ältere Studierende, deren Zahl stetig zunimmt (Indikator C3), haben eher schon einen eigenen Hausstand gegründet und geben einem Teilzeit- bzw. Fernstudium gegenüber einem Vollzeitstudium mit externer Unterbringung den Vorzug.

Grafik B3.3 zeigt den Anteil der privaten Finanzierung im Verhältnis zum Volkseinkommen. Aus der Grafik wird ersichtlich, dass der Anteil der privaten Mittel für Einrichtungen des Primar- und Sekundarbereichs in Ländern mit einem niedrigen BIP pro Kopf tendenziell höher ist. Fünf von sieben Ländern mit einem Privatanteil von mehr als 10 Prozent haben ein BIP pro Kopf von weniger als 20.000 US-Dollar (kaufkraftbereinigt). Umgekehrt haben nur zwei von 13 Ländern mit einem Privatanteil von unter 10 Prozent ein BIP pro Kopf unter diesem

Grafik B3.3. Anteil der privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen und BIP pro Kopf (1998)

Private Ausgaben für öffentliche und private Bildungseinrichtungen als Anteil der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen (in %), im Verhältnis zum BIP pro Kopf (in US-Dollar, kaufkraftbereinigt), nach Bildungsbereich



Quelle: OECD.Tabelle B3.2, Anhang 2.

Niveau. Das deutet darauf hin, dass ein Teil der Familien sich entschließt, die Kinder auf eigene Kosten in Privatschulen zu schicken, wenn keine ausreichenden öffentlichen Mittel zur Verfügung stehen. Im Bereich der tertiären Bildung ist dieser Zusammenhang weniger eindeutig.

Veränderungen bei den öffentlichen und privaten Bildungsinvestitionen

Die private Finanzierung von Bildung hat an Bedeutung zugenommen.

Die private Direktfinanzierung von Bildungseinrichtungen hat zwischen 1995 und 1998 in neun von 16 OECD-Ländern mit vergleichbaren Daten um mehr als 5 Prozent zugenommen. Diese Zunahme reicht von 5 Prozent in Kanada bis zu 100 Prozent und mehr in Portugal und der Türkei. Nur in drei Ländern - Mexiko, Norwegen und der Tschechischen Republik - ist der Privatanteil um mehr als 5 Prozent zurückgegangen (Grafik B3.4).

In Australien, Kanada, Österreich und der Türkei hat die private Finanzierung des Primar- und Sekundarbereichs stärker zugenommen als die öffentliche, ...

In vier Ländern hat zwischen 1995 und 1998 die private Finanzierung des Primar- und Sekundarbereichs signifikant zugenommen. In Australien, Kanada und Österreich stiegen die privaten Mittel um 15 Prozent bis 43 Prozent während die öffentlichen Mittel auf dem Niveau von 1995 blieben. In der Türkei verfünffachte sich die private Finanzierung im Primar- und Sekundarbereich. Trotz eines deutlichen Anstiegs der öffentlichen Mittel in der Türkei erhöhte sich der Anteil der privaten Mittel an den Gesamtausgaben von 6 Prozent im Jahre 1995 auf 22 Prozent in 1998. (Grafik B3.4 und Tabelle B3.2).

... die markantesten Veränderungen zeigen sich im Tertiärbereich, wo ein Anstieg der Bildungsbeteiligung eine Reaktion auf die gestiegene Nachfrage widerspiegelt, ...

In vielen Ländern hat die Beteiligung an der tertiären Bildung (Indikator C3) auf Grund einer starken privaten und gesellschaftlichen Nachfrage zugenommen. Aber nicht nur die Strukturen und Bildungsprogramme der tertiären Einrichtungen stammen aus einer anderen Zeit, sondern auch deren Finanzierungsmechanismen. Folglich hat sich mit der zunehmenden Nachfrage nach tertiärer Bildung in einer Vielzahl von Ländern auch der Anteil der von den Familien getragenen finanziellen Belastung erhöht. In den Ländern, für die Zahlen vorliegen, mit Ausnahme von Kanada und Norwegen, ist die Veränderung der privaten Direktausgaben für tertiäre Einrichtungen wesentlich höher als die der Ausgaben für Bildungseinrichtungen des Primar- und Sekundarbereichs.

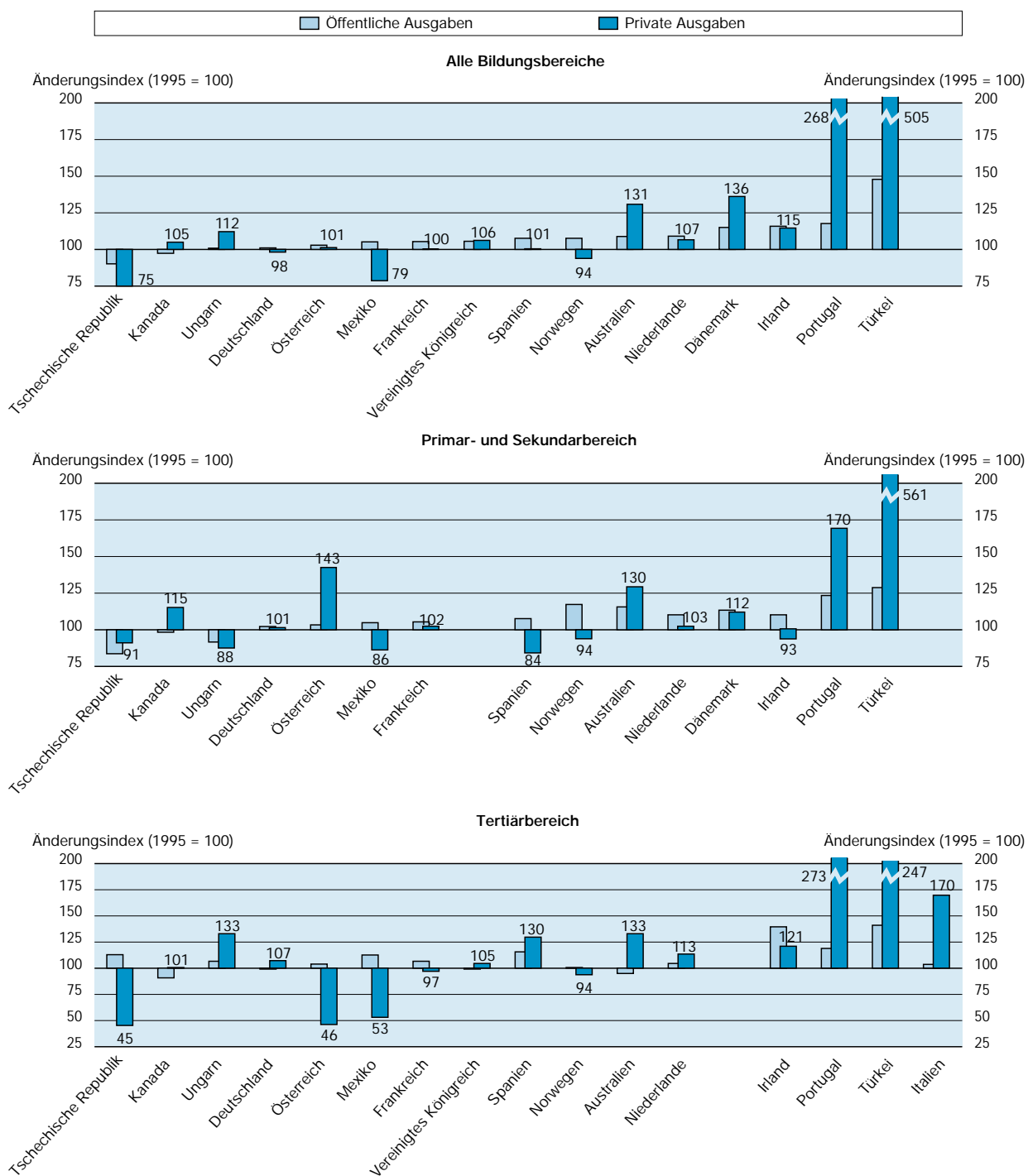
... wofür hauptsächlich vier Faktoren verantwortlich sind.

Die steigenden Ausgaben der Privathaushalte für den Tertiärbereich sind auf einen oder mehrere der nachstehenden vier Faktoren zurückzuführen: 1) eine höhere Bildungsbeteiligung; 2) steigende oder neu eingeführte Gebühren, Kosten oder Beiträge; 3) höhere Sach- und Dienstleistungskosten für Bildung, abgesehen von den Kosten für Bildungseinrichtungen; 4) steigender Zulauf zu privaten Institutionen mit höheren Gebühren.

In sieben von 17 Ländern stieg der Privatanteil an der Finanzierung des tertiären Bereichs zwischen 1995 und 1998 um mehr als 20 Prozent, ...

Sieben von 17 OECD-Ländern, die hierfür Zahlenmaterial vorlegten, verzeichneten zwischen 1995 und 1998 einen Anstieg der privaten Finanzierung tertiärer Einrichtungen um mehr als 20 Prozent. In einigen Ländern, insbesondere in Italien und Ungarn, gab es zwischen 1995 und 1998 eine klare Verschiebung bei den jeweiligen Anteilen der privaten und öffentlichen Mittel für tertiäre Bildungseinrichtungen. In Italien erhöhte sich der Privatanteil der Finanzierung von 17 auf 25 Prozent und in Ungarn von nur 2 Prozent im Jahr 1995 auf 23 Prozent in 1998. Allerdings gibt es auch einige Ausnahmen: während in Irland die private Finanzierung tertiärer Einrichtung zwischen 1995 und 1998 um 21 Prozent zunahm, stieg der Anteil der öffentlichen Mittel um einen noch höheren Betrag, nämlich ganze 40 Prozent. In Mexiko, Österreich und der Tschechischen Republik hat sich die private Finanzierung im tertiären Bereich seit 1995 um die Hälfte verrin-

Grafik B3.4. Veränderungen der privaten Ausgaben im Vergleich zu den öffentlichen Ausgaben (1998, 1995 = 100)
 Änderungsindex der Ausgaben für öffentliche und private Bildungseinrichtungen, nach Herkunft der Mittel, 1995 - 1998



Anmerkung: Länder mit einem Anteil an der Gesamtfinanzierung aus privaten Quellen von 2 Prozent oder weniger sind in der Grafik nicht dargestellt.

Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge der Veränderungen der öffentlichen Ausgaben für alle Bildungsbereiche zwischen 1995 und 1998.

Quelle: OECD, Tabelle B 2.2.

gert. Entsprechend ging der Anteil der privaten Mittel für Bildungseinrichtungen im Verhältnis zu den Gesamtausgaben in der Tschechischen Republik von nahezu 30 Prozent im Jahre 1995 auf weniger als 15 Prozent zurück und in Mexiko von 23 Prozent auf 12 Prozent (Grafik B3.4 und Tabelle B3.2).

... in den meisten Ländern hatte dies jedoch keinen Rückgang der öffentlichen Mittel für die tertiäre Bildung zur Folge.

Es ist wichtig, festzustellen, dass der Anstieg der privaten Bildungskosten nicht generell mit einem Rückgang der öffentlichen Bildungsfinanzierung einhergegangen ist, weder im Primar- und Sekundarbereich noch im Tertiärbereich. Das Gegenteil ist der Fall. Grafik B3.4 verdeutlicht, dass die öffentlichen Bildungsinvestitionen mit Ausnahme von drei Ländern, für die Daten für den Zeitraum 1995 bis 1998 vorliegen, unabhängig von den Veränderungen bei der Privatfinanzierung zugenommen haben. Einige Länder mit dem höchsten Anstieg der privaten Finanzierung verzeichneten auch den höchsten Anstieg der öffentlichen Bildungsfinanzierung. Dies deutet darauf hin, dass höhere private Ausgaben für die tertiäre Bildung die öffentlichen Investitionen eher ergänzen als ersetzen.

Viele Länder, in denen die Studierenden oder ihre Familien einen Teil der Kosten für die tertiäre Bildung übernehmen, verzeichnen auch die höchsten Beteiligungsquoten ...

Neue Finanzierungsstrategien sollen nicht nur dazu beitragen, die Finanzierungsbasis durch Einbeziehung eines größeren Kreises öffentlicher und privater Quellen auf eine breitere Grundlage zu stellen, sondern auch das Verhalten der Studierenden im Hinblick auf eine kosteneffektivere Bildungsvermittlung zu beeinflussen. Die genaue Wirkung von Studiengebühren auf das Verhalten der Studierenden ist schwer abzuschätzen, da es nicht immer möglich ist, sie getrennt von der Gewährung von Zuschüssen, steuerlichen Maßnahmen oder indirekten Subventionen in Form von Darlehen zu betrachten. Viele der Länder, in denen die Studierenden und ihre Familien überdurchschnittlich viel für die tertiäre Bildung ausgeben, weisen auch die höchste Bildungsbeteiligung und die höchsten Abschlussquoten im tertiären Bereich auf (Indikator C3).

... dagegen haben mehrere Länder mit überwiegend öffentlich finanzierten tertiären Einrichtungen nur eine geringe Bildungsbeteiligung im tertiären Bereich.

Umgekehrt haben die sechs Länder mit den niedrigsten Zugangsraten zur Hochschulbildung - Dänemark, Deutschland, Frankreich, Mexiko, Schweiz und die Tschechische Republik - nur einen privaten Finanzierungsanteil an den Gesamtkosten der tertiären Einrichtungen von 3 bis 15 Prozent (Tabellen B3.2 und C3.1). Es ist daher nicht gesagt, dass die finanzielle Beteiligung der an tertiären Einrichtungen Studierenden an den Bildungskosten eine wirtschaftliche Barriere darstellt, so lange die Staaten mit Hilfe geeigneter Strategien dafür sorgen, dass die Finanzierung Studierenden aller Einkommensgruppen zugute kommt.

■ DEFINITIONEN UND ANGEWANDTE METHODIK

Die Daten beziehen sich auf das Haushaltsjahr 1998 und beruhen auf der im Jahre 2000 durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (Einzelheiten s. Anhang 3).

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 anfallen. Zu den privaten Mitteln zählen alle direkten Ausgaben für Bildungseinrichtungen, unabhängig davon, ob diese teilweise durch öffentliche Mittel subventioniert werden oder nicht. Die in den privaten Mitteln enthaltenen öffentlichen Subventionen an die privaten Haushalte werden getrennt ausgewiesen.

Die Etats der Bildungseinrichtungen betreffen teilweise auch zusätzliche Dienstleistungen für Studierende im Rahmen von Sozialdiensten für Studierende

wie Unterkunft und Verpflegung sowie Transport. Ein Teil der Kosten wird über Beiträge der Studierenden gedeckt. Um eine Verwechslung zwischen den Kosten der privaten Haushalte für Bildung einerseits und Lebensunterhalt andererseits zu vermeiden, sind die von den Studierenden zu zahlenden Beiträge und Gebühren für solche zusätzlichen Dienste bei diesem Indikator nicht enthalten, wohl aber die öffentlichen und privaten Ausgaben für diese Dienstleistungen.

Die Veränderungen bei der privaten und öffentlichen Finanzierung von Bildungseinrichtungen sind durch einen Veränderungsindex dargestellt. Der Anteil der privaten Finanzierung im Jahre 1995 wird dem Anteil in 1998 gegenübergestellt. Im Interesse der besseren Vergleichbarkeit wurden die Trenddaten im Rahmen einer speziellen Erhebung im Jahre 2000 gesammelt und beruhen auf der gleichen Methodik, Erhebungsgesamtheit und denselben Definitionen wie für die Daten von 1998.

Es ist zu beachten, dass eine starke Zu- oder Abnahme der privaten Finanzierung (Grafik B3.4) in Ländern, in denen der Privatanteil an den Gesamtausgaben gering ist, nicht unbedingt eine starke zusätzliche Belastung für die privaten Haushalte bedeuten muss, während eine vergleichsweise geringfügige Veränderung im Finanzierungsverhalten ausgehend von einem hohen Anteil privater Mittel beträchtliche zusätzliche Mittel für die Bildungseinrichtungen bringen kann.

Das Glossar am Ende dieser Veröffentlichung enthält eine Definition der Begriffe öffentliche Einrichtungen, staatlich-subventionierte private Einrichtungen und unabhängige private Einrichtungen.

Die Daten für 1995 ergeben sich aus einer speziellen Erhebung über Trenddaten im Jahre 2000.

B₃

Tabelle B3.1. **Relative Anteile öffentlicher und privater Mittel für Bildungseinrichtungen für alle Bildungsbereiche**
Verteilung der Mittel aus öffentlichen und privaten Quellen für Bildungseinrichtungen nach Transferzahlungen aus öffentlichen Quellen, nach Jahr

	1998			1995		
	aus öffentl. Quellen	aus privaten Quellen ¹	privat: hiervon bezuschusst	aus öffentl. Quellen	aus privaten Quellen ¹	privat: hiervon bezuschusst
OECD-Länder						
Australien	75,5	24,5	3,9	78,7	21,3	3,0
Österreich	94,0	6,0	x	93,9	6,1	1,4
Belgien	m	m	m	m	m	m
Kanada	81,2	18,8	7,8	82,3	17,7	a
Tschechische Republik	87,2	12,8	n	85,0	15,0	6,2
Dänemark	95,0	5,0	n	95,7	4,3	n
Finnland	m	m	m	m	m	1,2
Frankreich	91,8	8,2	2,4	91,4	8,6	2,6
Deutschland	78,3	21,7	0,1	77,8	22,2	n
Griechenland	m	m	m	m	m	n
Ungarn	87,9	12,1	0,5	89,0	11,0	n
Island	m	m	m	m	m	m
Irland	89,9	10,1	1,4	89,8	10,2	x
Italien	95,0	5,0	1,1	97,1	2,9	0,9
Japan	75,2	24,8	m	m	m	m
Korea	57,4	42,6	0,5	m	m	m
Luxemburg	m	m	m	m	m	m
Mexiko	86,4	13,6	n	82,6	17,4	m
Niederlande	92,8	7,2	4,7	92,6	7,4	4,8
Neuseeland	m	m	m	m	m	m
Norwegen	98,1	1,9	n	97,9	2,1	m
Polen	m	m	m	m	m	n
Portugal	98,5	1,5	n	99,4	0,6	n
Spanien	83,1	16,9	0,8	82,1	17,9	0,4
Schweden	97,3	2,7	a	m	m	m
Schweiz	90,5	9,5	1,4	m	m	m
Türkei	84,0	16,0	0,5	94,7	5,3	1,2
Vereinigtes Königreich	91,4	8,6	2,9	91,5	8,5	4,0
Vereinigte Staaten	75,0	25,0	x	m	m	m
Ländermittel	86,6	13,4	1,5	~	~	~
WEI-Teilnehmerstaaten						
Argentinien	83,5	16,5	x	m	m	m
Chile	55,5	44,5	2,0	m	m	m
Indonesien ²	69,7	30,3	4,1	m	m	m
Israel	80,0	20,0	2,4	m	m	m
Peru	57,5	42,5	n	m	m	m
Philippinen ³	56,3	43,7	x	m	m	m
Thailand	56,0	44,0	x	m	m	m
Uruguay	93,8	6,2	n	m	m	m

1. einschl. Subventionen, die Zahlungen an Bildungseinrichtungen zuzuordnen sind, die aus öffentlichen Quellen stammen

2. Referenzjahr 1999.

3. Referenzjahr 1997.

* Hinweise s. Anhang 3

Quelle: OECD.

Tabelle B3.2. **Relative Anteile öffentlicher und privater Mittel für Bildungseinrichtungen (1998)**
 Verteilung der Mittel aus öffentlichen und privaten Quellen für Bildungseinrichtungen nach Transferzahlungen von öffentlichen Quellen, nach Bildungsbereich und Jahr

	Primar-, Sekundar- und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich						Tertiärbereich					
	1998			1995			1998			1995		
	aus öffentl. Quellen	aus privaten Quellen ¹	privat: hiervon bezuschusst	aus öffentl. Quellen	aus privaten Quellen ¹	privat: hiervon bezuschusst	aus öffentl. Quellen	aus privaten Quellen ¹	privat: hiervon bezuschusst	aus öffentl. Quellen	aus privaten Quellen ¹	privat: hiervon bezuschusst
OECD-Länder												
Australien	84,1	15,9	n	85,5	14,5	0,7	56,1	43,9	12,0	64,2	35,8	8,1
Österreich	94,8	5,2	x	96,1	3,9	x	98,9	1,1	x	97,6	2,4	x
Belgien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kanada	91,7	8,3	x	93,7	6,3	a	56,6	43,4	26,1	59,1	40,9	a
Tschechische Republik	87,5	12,5	n	88,6	11,4	6,8	85,9	14,1	n	71,0	29,0	8,6
Dänemark	97,9	2,1	n	97,8	2,2	n	97,2	2,8	n	m	m	n
Finnland	m	m	m	m	m	0,6	m	m	m	m	m	2,8
Frankreich	92,7	7,3	2,4	92,5	7,5	2,4	85,5	14,5	4,2	84,3	15,7	5,0
Deutschland	75,9	24,1	n	75,5	24,5	n	92,1	7,9	n	92,7	7,3	n
Griechenland	m	m	m	m	m	n	m	m	m	m	m	n
Ungarn	92,0	8,0	n	91,7	8,3	n	76,6	23,4	2,4	97,5	2,5	n
Island	m	m	m	m	m	m	97,7	2,3	x	m	m	m
Irland	96,9	3,1	n	96,5	3,5	m	72,6	27,4	4,9	69,7	30,3	x
Italien	99,0	1,0	n	100,0	n	1,2	74,7	25,3	6,3	82,8	17,2	0,1
Japan	91,7	8,3	m	m	m	m	41,7	58,3	m	m	m	m
Korea	79,3	20,7	0,4	m	m	m	16,7	83,3	0,7	m	m	m
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	86,2	13,8	n	83,8	16,2	m	87,9	12,1	n	77,4	22,6	m
Niederlande*	94,3	5,7	3,0	93,9	6,1	3,0	87,5	12,5	9,0	88,3	11,7	10,2
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	99,1	0,9	n	98,9	1,1	n	94,0	6,0	x	93,6	6,4	m
Polen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	99,9	0,1	a	100,0	n	n	92,3	7,7	n	96,5	3,5	m
Spanien	89,2	10,8	n	86,6	13,4	n	72,1	27,9	3,9	74,4	25,6	2,0
Schweden	99,8	0,2	a	m	m	m	89,3	10,7	n	m	m	m
Schweiz	88,1	11,9	1,3	m	m	m	98,5	1,5	1,5	m	m	m
Türkei	78,2	21,8	n	94,0	6,0	n	94,2	5,8	2,1	96,6	3,4	4,2
Vereinigtes Königreich	m	m	m	m	m	0,4	62,7	37,3	12,4	63,9	36,1	16,0
Vereinigte Staaten ²	90,8	9,2	x	m	m	m	46,8	53,2	5,7	m	m	m
Ländermittel	90,9	9,1	0,4	~	~	~	77,3	22,7	4,8	~	~	~
WEI-Teilnehmerstaaten												
Argentinien	89,4	10,6	x	m	m	m	74,3	25,7	x	m	m	m
Chile	68,7	31,3	a	m	m	m	24,2	75,8	6,7	m	m	m
Indonesien ³	81,8	18,2	5,9	m	m	m	43,6	56,4	m	m	m	m
Israel	92,8	7,2	1,3	m	m	m	59,4	40,6	6,5	m	m	m
Jordanien	100,0	a	a	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Peru	61,8	38,2	a	m	m	m	44,6	55,4	n	m	m	m
Philippinen ⁴	59,7	40,3	x	m	m	m	44,2	55,8	x	m	m	m
Thailand	62,7	37,3	x	m	m	m	32,5	67,5	x	m	m	m
Uruguay	93,1	6,9	a	m	m	m	100,0	a	a	m	m	m

Zur Berechnung der privaten Mittel netto Subventionen sind von den privaten Mitteln (Spalten 2, 5, 8) die öffentlichen Subventionen (Spalten 3, 6, 9) abzuziehen.

Zur Berechnung der gesamten öffentlichen Mittel, einschl. öffentliche Subventionen, sind zu den öffentlichen Mitteln (Spalten 1, 4, 7) die öffentlichen Subventionen (Spalten 3, 6, 9) zu addieren.

1. einschl. Subventionen, die Zahlungen an Bildungseinrichtungen zuzuordnen sind, die aus öffentlichen Quellen stammen
2. Daten für den post-sekundären, nicht-tertiären Bereich sind im Tertiärbereich enthalten.
3. Referenzjahr 1999.
4. Referenzjahr 1997.

* Hinweise s. Anhang 3

Quelle: OECD.

B₃

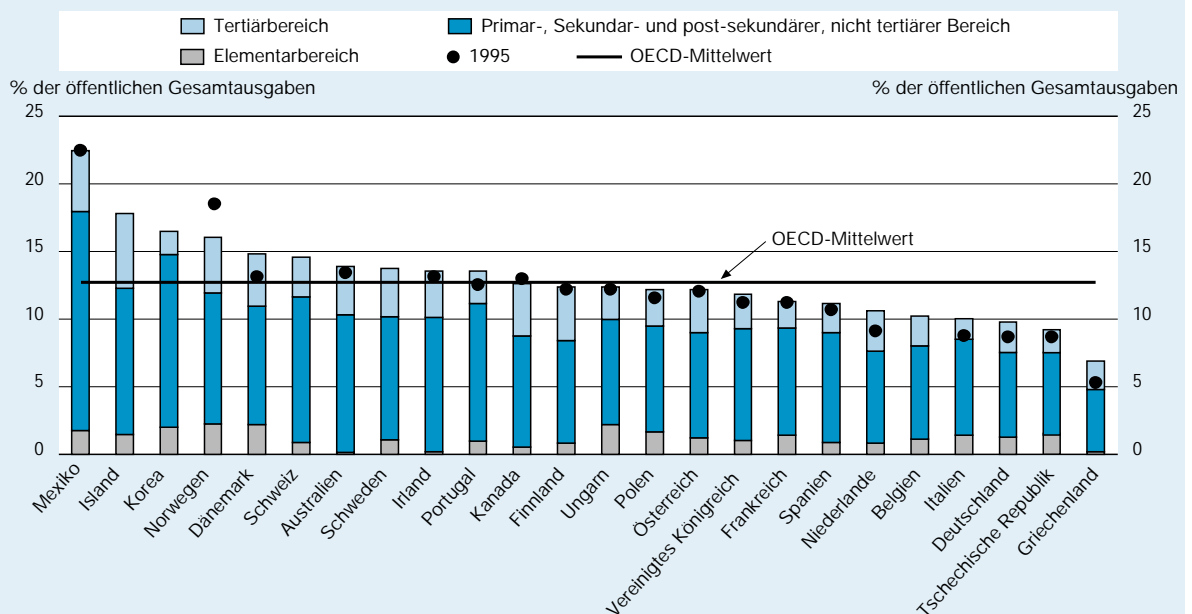
DIE STAATLICHE BILDUNGSFINANZIERUNG

- Im Durchschnitt wenden die OECD-Länder 12,9 Prozent ihrer gesamten staatlichen Ausgaben für Bildung auf.
- Die öffentliche Finanzierung von Bildung ist eine vorrangige gesellschaftspolitische Aufgabe, auch in Ländern, in denen sich der Staat in anderen Bereichen nur geringfügig engagiert.
- In zwei von drei OECD-Ländern stiegen die öffentlichen Ausgaben für Bildung zwischen 1995 und 1998 real um mehr als 5 Prozent.
- Die öffentlichen Ausgaben für Bildung stiegen schneller als die gesamten staatlichen Ausgaben aber langsamer als das BIP. In Italien, den Niederlanden, Ungarn und dem Vereinigten Königreich stiegen die Ausgaben für Bildung sogar trotz sich verringernder öffentlicher Haushalte.

B₄

Grafik B4.1. Öffentliche Bildungsausgaben als Anteil der öffentlichen Gesamtausgaben (in %) (1998)

Direkte öffentliche Ausgaben für öffentliche und private Bildungseinrichtungen plus öffentliche Subventionen für den privaten Sektor als Anteil der öffentlichen Gesamtausgaben (in %), nach Bildungsbereich und Jahr



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils öffentlicher Ausgaben für Bildung.
Quelle: OECD, Tabelle B 4.1.

■ POLITISCHER HINTERGRUND

Der Staat ist aus den unterschiedlichsten Gründen an der Bereitstellung von Dienstleistungen beteiligt. Wenn der Nutzen einer bestimmten Dienstleistung für die Allgemeinheit größer ist als der private Nutzen, kann es sein, dass der Markt allein solche Dienstleistungen nicht in angemessenem Maße bereitstellt. Bildung ist ein solcher Bereich, in dem alle Staaten intervenieren, um das Angebot zu finanzieren oder zu lenken. Da keine Garantie dafür besteht, dass die Märkte einen gleichen Zugang zu Bildungschancen für Alle bieten, wird durch die staatliche Finanzierung der Bildung sichergestellt, dass nicht ein Teil der Gesellschaft von Bildungsmöglichkeiten ausgeschlossen wird. Die öffentlichen Ausgaben für Bildung in Prozent der gesamten öffentlichen Ausgaben sind ein Indiz für den Stellenwert der Bildung im Vergleich zu anderen öffentlichen Aufgaben wie Gesundheitswesen, Sozialversicherungswesen, Verteidigung, innere Sicherheit, etc.

In der zweiten Hälfte der neunziger Jahre haben die meisten OECD-Länder große Anstrengungen zur Konsolidierung ihrer öffentlichen Haushalte unternommen. Bildung stand im Wettstreit mit einer Vielzahl anderer in den staatlichen Haushalten enthaltener Finanzierungsaufgaben. Dieser Indikator untersucht die Veränderungen bei den staatlichen Bildungsausgaben in absoluten Zahlen und im Verhältnis zur Entwicklung der öffentlichen Haushalte insgesamt.

■ ERGEBNISSE UND ERLÄUTERUNGEN

Was dieser Indikator aufzeigt und was nicht.

Dieser Indikator beschreibt die gesamten öffentlichen Ausgaben für Bildung. Darin sind die direkten öffentlichen Finanzmittel für Bildungseinrichtungen ebenso enthalten wie die öffentlichen Subventionen an Privathaushalte (z.B. in Form von Stipendien und Studiendarlehen für Studiengebühren und Lebenshaltungskosten von Studierenden) sowie Zahlungen an andere private Organisationen (z.B. Unternehmen oder anderen Trägern gewährte Subventionen für die Durchführung der Lehrlingsausbildung). Im Unterschied zu Indikator B2 und B3 beinhaltet dieser Indikator auch öffentliche Subventionen an private Haushalte, die nicht für Zahlungen an Bildungseinrichtungen bestimmt sind, wie z.B. Unterstützungsleistungen der öffentlichen Hand für den Lebensunterhalt von Schülern/Studierenden.

Hinsichtlich der Verwendung öffentlicher Mittel für die Bildung gibt es Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. Öffentliche Mittel können direkt an Schulen fließen oder über die privaten Haushalte in die Bildungseinrichtungen gelenkt werden. Sie können auf den Erwerb von Bildungsdienstleistungen beschränkt sein oder zur Unterstützung von Schülern/Studierenden und ihrer Familien verwendet werden.

Es ist wichtig, die öffentlichen Bildungsinvestitionen im Zusammenhang mit den in Indikator B3 behandelten privaten Bildungsausgaben zu betrachten.

Dieser Indikator behandelt die gesamten öffentlichen Bildungsausgaben.

Ferner untersucht dieser Indikator die Veränderung der öffentlichen Bildungsausgaben über die Zeit in absoluten Zahlen und im Vergleich zu den Veränderungen bei den staatlichen Gesamtausgaben.

B4

Erfasste Daten

(für Erklärungen s.S. 57)

Gesamtvolumen der in die Bildung investierten öffentlichen Mittel

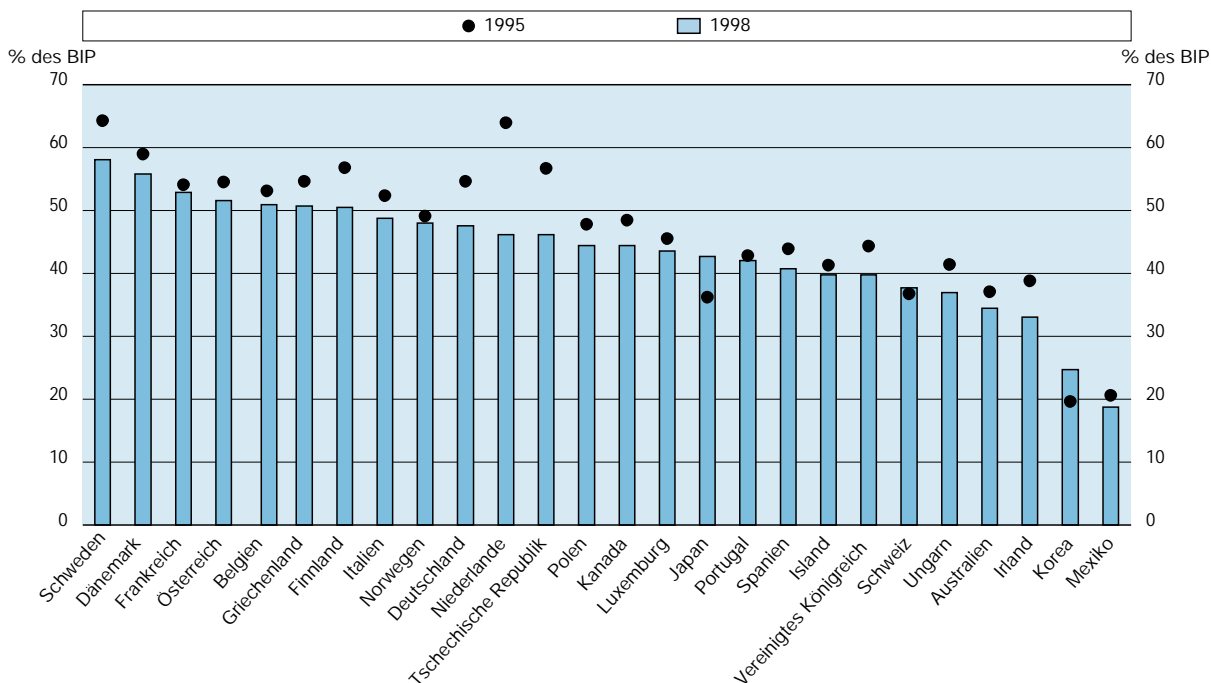
Im Durchschnitt wenden die OECD-Länder 12,9 Prozent ihrer gesamten staatlichen Mittel für Bildung auf.

Im Durchschnitt verwenden die OECD-Länder 12,9 Prozent ihrer gesamten staatlichen Mittel für Bildung, wobei die Werte für die einzelnen Länder zwischen 7 und 22 Prozent schwanken. Korea, Island, Mexiko und Norwegen setzen zwischen 16 und 22 Prozent ihrer öffentlichen Gesamtausgaben für die Bildung ein (Grafik B4.1). Dagegen liegt in Deutschland, Griechenland und der Tschechischen Republik der Anteil der Bildungsausgaben an den öffentlichen Gesamtausgaben unter 10 Prozent. Ähnlich wie bei den Bildungsausgaben im Verhältnis zum BIP pro Kopf müssen auch diese Werte im Zusammenhang mit den Entwicklungen bei den Schüler-/Studierendenzahlen sowie den jeweiligen Beteiligungsquoten betrachtet werden.

In den OECD-Ländern fließen zwischen 4,6 Prozent und 16,2 Prozent der öffentlichen Gesamtausgaben in den Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereich.

Der öffentliche Anteil an der Finanzierung der verschiedenen Bildungsbereiche ist in den einzelnen OECD-Ländern sehr unterschiedlich. 1998 setzten die OECD-Länder zwischen 4,6 Prozent und 16,2 Prozent ihrer gesamten öffentlichen Ausgaben für den Primar- und Sekundarbereich und zwischen 1,6 und 5,6 Prozent für den tertiären Bereich ein. In Australien, Island, Korea, Portugal und der Schweiz entfallen ungefähr 10 Prozent und mehr der gesamten staatlichen Ausgaben auf den Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht tertiären Bereich, in Mexiko sind es über 16 Prozent. Im Unterschied hierzu machen die Ausgaben für den nicht-tertiären Bereich in Belgien, Deutschland, Griechenland, den Niederlanden und der Tschechischen Republik 7 Prozent und weniger aus (Tabelle B4.1).

Grafik B4.2. Öffentliche Gesamtausgaben als Anteil am BIP (in %) (1995, 1998)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der öffentlichen Gesamtausgaben als Anteil am BIP (in %, 1998).

Quelle: OECD, Anhang 2.

Bei der Betrachtung der öffentlichen Bildungsausgaben im Verhältnis zu den gesamten staatlichen Ausgaben ist die relative Größe der öffentlichen Haushalte (gemessen im Verhältnis der öffentlichen Ausgaben zum BIP) zu berücksichtigen.

Die öffentliche Finanzierung der Bildung ist eine vorrangige gesellschaftspolitische Aufgabe selbst in Ländern, in denen der Staat in anderen Bereichen nur geringfügig engagiert ist.

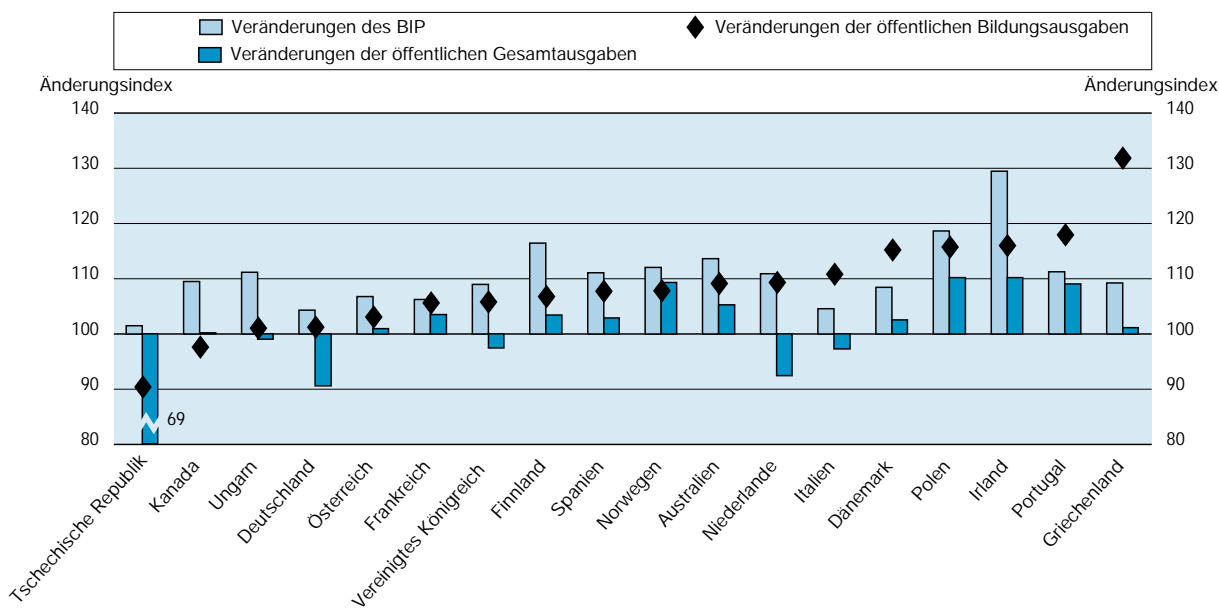
In Ländern mit relativ niedrigen öffentlichen Ausgaben im Verhältnis zum BIP, wie Australien, Irland, Korea und Mexiko ist der Anteil der öffentlichen Bildungsausgaben relativ hoch. In den übrigen OECD-Ländern, in denen die öffentlichen Ausgaben mehr als 35 Prozent des BIP ausmachen, scheint es jedoch keinen Zusammenhang zwischen der Höhe des öffentlichen Haushalts und der Höhe der Bildungsausgaben zu geben (Grafiken B4.1 und B4.2).

Schweden, das Land mit dem höchsten Anteil öffentlicher Ausgaben am BIP, hat einen gleich hohen Anteil der öffentlichen Ausgaben, der für Bildungszwecke ausgegeben wird, wie Portugal, das aber einen relativ kleinen öffentlichen Sektor hat. Von allen OECD-Ländern hat Norwegen den höchsten Anteil von Bildungsausgaben im öffentlichen Haushalt, während Italien an fünftletzter Stelle liegt, obwohl sich in beiden Ländern die öffentlichen Ausgaben auf 48 Prozent des BIP beziffern (Grafik B4.2).

B4

Grafik B4.3. Veränderungen der öffentlichen Bildungsausgaben (1998, 1995 = 100)

Änderungsindex der öffentlichen Ausgaben für öffentliche und private Bildungseinrichtungen im Vergleich zu den öffentlichen Gesamtausgaben, 1995 - 1998



Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge der Veränderung der öffentlichen Ausgaben für öffentliche und private Bildungseinrichtungen.

Quelle: OECD, Tabelle B 2.2, Anhang 2.

Veränderungen in den öffentlichen Bildungsausgaben zwischen 1995 und 1998

Zwischen 1995 und 1998 stiegen in zwei Drittel der OECD-Länder die öffentlichen Ausgaben um mehr als 5 Prozent.

Die Höhe der Bildungsausgaben im Verhältnis zur Höhe der Gesamtausgaben ist ein Indiz für den empfundenen Stellenwert der Bildung im Vergleich zu anderen Bereichen öffentlicher Finanzierung. Es ist daher nützlich, Veränderungen bei den Bildungsausgaben der öffentlichen Hand im Zusammenhang mit Veränderungen bei anderen öffentlich finanzierten Bereichen und im Verhältnis zu den Gesamtressourcen, die einem Land zur Verfügung stehen, zu betrachten.

In 13 von 18 Ländern mit vergleichbaren Trendzahlen stiegen die öffentlichen Bildungsetats zwischen 1995 und 1998 um mehr als 5 Prozent; in Dänemark, Griechenland, Irland, Polen und Portugal sogar um mehr als 15 Prozent. In Italien und den Niederlanden nahmen die öffentlichen Bildungsausgaben trotz eines Rückgangs der gesamten staatlichen Ausgaben zu. Nur in der Tschechischen Republik war ein deutlicher Rückgang der öffentlichen Bildungsausgaben um 10 Prozent festzustellen (Grafik B4.3).

In der Regel nahmen die öffentlichen Bildungsausgaben schneller zu als die staatlichen Gesamtausgaben, aber weniger schnell als das Volkseinkommen.

Der Prozess der Haushaltskonsolidierung belastet auch die Bildungsetats. Dennoch stiegen - mit Ausnahme von Kanada und der Tschechischen Republik - die Bildungsausgaben schneller als die Ausgaben für andere öffentliche Bereiche und der Anteil der Bildung an den Gesamtetats erhöhte sich im Durchschnitt von 11,9 Prozent im Jahre 1995 auf 12,7 Prozent in 1998. Die Öffentliche Ausgaben stiegen in Griechenland um ein Drittel, von 5,2 auf 6,9 Prozent. In Dänemark erhöhte sich der Anteil der Bildungsausgaben an den Gesamtausgaben zwischen 1995 und 1998 von 13,1 Prozent auf 14,8 Prozent, in Italien von 8,7 Prozent auf 10,0 Prozent und in den Niederlanden von 9,1 auf 10,6 Prozent.

Mit Ausnahme von Korea stieg jedoch in allen OECD-Ländern zwischen 1995 und 1998 das Volkseinkommen schneller als die Bildungsausgaben (Grafiken B4.2 und B4.3).

■ DEFINITIONEN UND ANGEWANDTE METHODIK

Die Daten beziehen sich auf das Haushaltsjahr 1998 und beruhen auf der im Jahre 2000 durchgeführten UOE-Erhebung zur Bildungsstatistik (Einzelheiten s. Anhang 3).

Bildungsausgaben werden ausgedrückt in Prozent der öffentlichen Gesamtausgaben eines Landes und in Prozent des BIP. Die öffentlichen Bildungsausgaben beinhalten die Ausgaben für Bildungseinrichtungen sowie Subventionen zum Lebensunterhalt von Schülern/Studierenden sowie für andere private Ausgaben außerhalb von Bildungseinrichtungen. In den öffentlichen Bildungsausgaben sind die Ausgaben sämtlicher öffentlicher Einrichtungen darunter auch anderer Ressorts neben dem Bildungsressort, sowie die Ausgaben der Gebietskörperschaften und anderer öffentlicher Stellen enthalten.

Die öffentlichen Gesamtausgaben bzw. die staatlichen Gesamtausgaben sind nicht rückzahlbare laufende und investive Ausgaben aller Gebietskörperschaften. Die laufenden Ausgaben betreffen konsumtive Ausgaben, geleistete Besitzeinkommen, Subventionen sowie sonstige laufende Transferzahlungen (z.B. Sozialversicherungen, Sozialhilfe, Renten und sonstige Wohlfahrtsleistungen). Die Daten für die öffentlichen Gesamtausgaben stammen aus der OECD-Datenbank der volkswirtschaftlichen Gesamtrechnungen (s. Anhang 2) und beruhen auf dem *System of National Accounts 1993*. In früheren Ausgaben von

Bildung auf einen Blick bezogen sich die öffentlichen Gesamtausgaben auf das alte *System of National Accounts 1968*. Die Umstellung des Systems der volkswirtschaftlichen Gesamtrechnung könnte für Unterschiede bei diesem Indikator gegenüber früheren Ausgaben verantwortlich sein.

Das Ländermittel ist errechnet als einfacher Durchschnittswert aller Länder, für die Datenmaterial vorliegt.

Tabelle B4.1. **Öffentliche Gesamtausgaben für Bildung**
 Anteil direkter öffentlicher Ausgaben für Bildungseinrichtungen plus öffentliche Subventionen für Haushalte (einschl. Subventionen für den Lebensunterhalt, und andere private Einheiten) an den gesamten öffentlichen Ausgaben (in %) und am BIP (in %) nach Bildungsbereich und Jahr

	Anteil öffentlicher Bildungsausgaben an den öffentlichen Gesamtausgaben (in %)				Anteil öffentlicher Bildungsausgaben ¹ am BIP (in %)			
	1998		1995		1998		1995	
	Primar-, Sekundar- und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	Tertiärbereich	alle Bildungsbereiche zusammen	alle Bildungsbereiche zusammen	Primar-, Sekundar- und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	Tertiärbereich	alle Bildungsbereiche zusammen	alle Bildungsbereiche zusammen
OECD-Länder								
Australien	10,2	3,6	13,9	13,4	3,5	1,2	4,8	5,0
Österreich	7,8	3,2	12,2	12,0	4,0	1,6	6,3	6,5
Belgien	6,9	2,2	10,2	m	3,5	1,1	5,2	m
Belgien (fläm. Gem.)	m	m	m	m	3,4	1,0	5,0	5,2
Kanada	8,2	3,9	12,6	12,9	3,7	1,8	5,7	6,5
Tschechische Republik	6,3	1,8	9,3	8,7	2,9	0,8	4,3	4,9
Dänemark	8,8	3,9	14,8	13,1	4,9	2,2	8,3	7,7
Finnland	7,6	4,0	12,4	12,1	3,8	2,0	6,2	6,9
Frankreich	7,9	2,0	11,3	11,1	4,2	1,0	6,0	6,0
Deutschland	6,3	2,3	9,8	8,6	3,0	1,1	4,6	4,7
Griechenland	4,6	2,1	6,9	5,2	2,3	1,1	3,5	2,9
Ungarn	7,8	2,4	12,4	12,2	2,9	0,9	4,6	5,0
Island	10,8	5,6	17,8	m	4,3	2,2	7,1	m
Irland	9,9	3,5	13,5	13,0	3,3	1,1	4,5	5,1
Italien	7,1	1,6	10,0	8,7	3,5	0,8	4,9	4,6
Japan	m	m	m	m	2,8	0,4	3,5	m
Korea	12,7	1,8	16,5	m	3,1	0,4	4,1	m
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	16,2	4,5	22,4	22,4	3,0	0,8	4,2	4,6
Niederlande	6,8	3,0	10,6	9,1	3,1	1,4	4,9	5,0
Neuseeland	m	m	m	m	4,9	1,8	7,2	5,7
Norwegen	9,7	4,2	16,1	18,4	4,6	2,0	7,7	9,1
Polen	7,8	2,7	12,2	11,5	3,5	1,2	5,4	5,5
Portugal	10,2	2,4	13,5	12,5	4,3	1,0	5,7	5,4
Spanien	8,1	2,2	11,1	10,6	3,3	0,9	4,5	4,7
Schweden	9,1	3,6	13,7	m	5,3	2,1	8,0	m
Schweiz	10,8	3,0	14,6	m	4,1	1,1	5,5	m
Türkei	m	m	m	m	1,8	0,8	3,0	2,4
Vereinigtes Königreich	8,3	2,6	11,9	11,2	3,4	1,1	4,9	5,2
Vereinigte Staaten ²	m	m	m	m	3,4	1,3	5,1	m
Ländermittel	8,7	3,0	12,9	11,9	3,6	1,3	5,3	5,4
WEI-Teilnehmerstaaten								
Argentinien	m	m	m	m	2,8	0,9	4,1	m
Brasilien ⁴	7,9	2,9	12,0	m	3,1	1,1	4,7	m
Chile	12,1	2,7	16,1	m	2,7	0,6	3,6	m
Indien ²	m	m	m	m	2,0	m	m	m
Indonesien ⁵	5,7	1,2	6,9	m	1,2	0,3	1,5	m
Jordanien	m	m	m	m	4,1	m	m	m
Malaysia	8,9	4,4	14,0	m	3,0	1,5	4,8	m
Paraguay	15,8	4,4	20,2	m	3,5	1,0	4,5	m
Peru	15,7	4,6	22,5	m	2,0	0,6	2,9	m
Philippinen ⁴	16,2	2,9	19,7	m	2,9	0,5	3,5	m
Thailand	14,6	6,6	27,2	m	2,5	1,1	4,7	m
Tunesien ⁵	m	m	m	m	5,4	1,5	6,8	m
Uruguay	8,5	2,6	12,2	m	1,9	0,6	2,7	m
Zimbabwe ²	m	m	m	m	9,2	1,6	10,8	m

1. Die in dieser Tabelle enthaltenen öffentlichen Ausgaben beinhalten öffentliche Subventionen an Privathaushalte für den Lebensunterhalt, die nicht für Bildungseinrichtungen ausgegeben werden. Daher liegen die Zahlen in dieser Tabelle über denen zu den öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen in Tabelle B2.1.

2. Der post-sekundäre, nicht-tertiäre Bereich ist im Tertiärbereich enthalten und nicht im Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereich.

3. ohne öffentliche Subventionen an den privaten Sektor

4. Referenzjahr 1997.

5. Referenzjahr 1999.

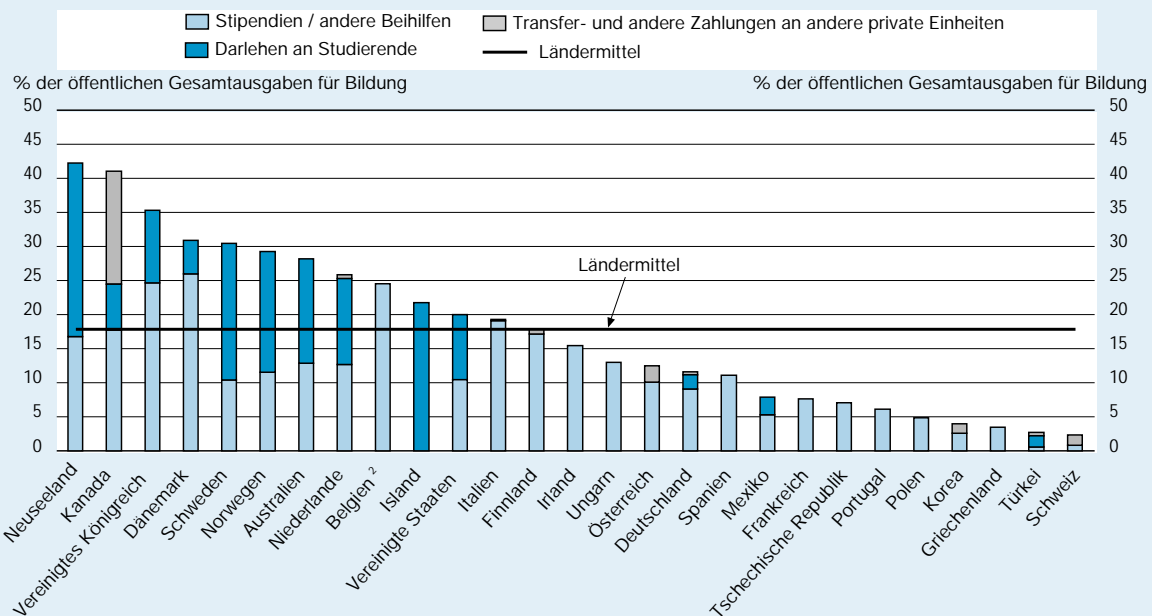
Quelle: OECD.

UNTERSTÜTZUNG FÜR SCHÜLER/ STUDIERENDE UND PRIVATHAUSHALTE DURCH ÖFFENTLICHE SUBVENTIONEN

- Durchschnittlich 18 Prozent der öffentlichen Ausgaben für die tertiäre Bildung betreffen Unterstützungszahlungen an Studierende, private Haushalte und andere private Einheiten. In Kanada, Neuseeland und dem Vereinigten Königreich machen die öffentlichen Subventionen ein Drittel und mehr der Bildungsetats für den Tertiärbereich aus.
- Subventionen sind besonders dort von Bedeutung, wo von den Studierenden erwartet wird, dass sie wenigstens einen Teil der Kosten für Bildungseinrichtungen durch Gebühren mittragen.
- In den meisten Ländern genießen die Empfänger von Subventionen einen erheblichen Ermessensspielraum hinsichtlich der Verwendung der erhaltenen Subventionen. In allen Ländern, über die Zahlenmaterial vorliegt, werden die öffentlichen Mittel hauptsächlich außerhalb der Bildungseinrichtungen ausgegeben, in rund einem Drittel der Länder ausschließlich.

Grafik B5.1. Öffentliche Subventionen im Tertiärbereich (1998)

Öffentliche Subventionen an den privaten Sektor als Anteil an den öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung (in %), nach Art der Subvention



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der gesamten öffentlichen Subventionen für den Tertiärbereich.

Quelle: OECD, Tabelle B 5.2

■ POLITISCHER HINTERGRUND

Dieser Indikator untersucht direkte und indirekte öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen sowie die an Privathaushalte gezahlten öffentlichen Zuschüsse für den Lebensunterhalt.

Durch Subventionen an Schüler/Studierende und ihre Familien können Regierungen zu einer stärkeren Bildungsbeteiligung, insbesondere von Schülern und Studierenden aus einkommensschwachen Familien, ermutigen, indem sie teilweise zur Deckung der direkten und indirekten Bildungskosten beitragen. Ferner spielen öffentliche Subventionen auch bei der indirekten Finanzierung von Bildungseinrichtungen eine wichtige Rolle.

Indem Finanzmittel für Bildungseinrichtungen über Schüler/Studierende gelenkt werden, kann auch ein Beitrag zu mehr Wettbewerb zwischen den Bildungseinrichtungen und zu größerer Effizienz der Bildungsfinanzierung geleistet werden. Da Zuschüsse zu den Lebenshaltungskosten der Schüler/Studierenden eine Erwerbstätigkeit zur Finanzierung von Bildung ersetzen können, können öffentliche Subventionen auch dazu beitragen, den Bildungsstand anzuheben, indem Schülern/Studierenden die Möglichkeit für einen Vollzeitschulbesuch bzw. ein Vollzeitstudium bei reduzierter oder gar keiner Erwerbstätigkeit gegeben wird.

Öffentliche Subventionen können in vielfältiger Weise bereitgestellt werden: als einkommensabhängige Zuschüsse, in Form einer Art Kindergeldes für alle Schüler/Studierenden, als Steuerfreibetrag für Schüler/Studierende oder ihre Eltern oder in Form sonstiger Transferleistungen an private Haushalte. Nicht an Bedingungen geknüpfte Subventionsleistungen wie Steuernachlässe oder Familienbeihilfen dienen womöglich einkommensschwachen Schülern/Studierenden weniger als Anreiz zu einer Bildungsteilnahme als einkommensabhängige Zuschüsse. Sie können jedoch dazu beitragen, Unterschiede zwischen Haushalten mit und ohne in Ausbildung befindlichen Kindern abzubauen.

Eine entscheidende Frage ist, ob Finanzhilfen an Privathaushalte in Form von Zuschüssen oder Darlehen gewährt werden sollen. Können Finanzhilfen in Form von Darlehen dazu beitragen, die Wirksamkeit der in Bildung investierten Ressourcen zu erhöhen und einen Teil der Bildungskosten auf die Empfänger der Bildungsinvestitionen zu verlagern? Oder sind Studiendarlehen weniger wirksam als Zuschüsse bei der Förderung weiterführender Bildung für einkommensschwache Schüler/Studierende?

■ ERGEBNISSE UND ERLÄUTERUNGEN

Was dieser Indikator aufzeigt und was nicht.

Erfasste Daten

(für Erklärungen s.S. 57)

Dieser Indikator beleuchtet den Teil der öffentlichen Bildungsausgaben, der an Schüler/Studierende, ihre Familien und andere private Einheiten gezahlt wird. Ein Teil dieser Gelder geht indirekt an Bildungseinrichtungen, wenn z.B. Subventionen für die Zahlung von Schul-/Studiengebühren genutzt werden. Andere Subventionsleistungen stehen nicht in Bezug zu Bildungseinrichtungen, z.B. finanzielle Unterstützungszahlungen für die Lebenshaltungskosten von Schülern/Studierenden.

Bei diesem Indikator wird zwischen nicht-rückzahlbaren Subventionen in Form von Stipendien und Studienbeihilfen einerseits und Darlehen anderer-

seits unterschieden. Nicht unterschieden wird zwischen den verschiedenen Arten von Beihilfen und Darlehen, wie z.B. Stipendien einerseits und Familienbeihilfen und Subventionen in Form von Sachleistungen andererseits.

Der Staat kann die Schüler/Studierenden und ihre Familien auch durch Steuerentlastungen und Steuergutschriften unterstützen. Diese Art von Subventionen wird in diesem Indikator jedoch nicht berücksichtigt.

Häufig wird auch eine staatliche Rückzahlungsgarantie für Studiendarlehen privater Kreditgeber gewährt. In einigen Ländern ist diese indirekte Form der Subventionierung gleichbedeutend bzw. noch bedeutender als die direkte Finanzhilfe an Schüler/Studierende. Aus Gründen der besseren Vergleichbarkeit werden jedoch unter diesem Indikator nur öffentliche Transferleistungen an private Einheiten berücksichtigt, die mit privaten Darlehen in Zusammenhang stehen, nicht jedoch das Gesamtvolumen der Darlehen.

Bei den Studiendarlehen wird im Rahmen dieses Indikators das Gesamtvolumen der Darlehen angegeben, um Aufschluss über die Höhe der Unterstützungsleistungen für die aktuell Studierenden zu erhalten. Die Rückzahlungen der Darlehen werden nicht berücksichtigt, obwohl diese einen erheblichen Beitrag zur Senkung der realen Kreditkosten leisten können.

Anteil der öffentlichen Subventionen an den öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung

Die OECD-Länder verwenden im Durchschnitt 0,4 Prozent ihres BIP für öffentliche Subventionen an Privathaushalte und andere private Einheiten. In Dänemark, Neuseeland und Schweden liegt dieser Wert bei über 1 Prozent des BIP. Außerdem entfallen in den OECD-Ländern durchschnittlich 7,1 Prozent der öffentlichen Bildungsetats auf Transferleistungen an den Privatsektor (Tabellen B4.1, B5.1 und B5.2). Der größte Teil dieser Gelder geht in den Tertiärbereich, mit Ausnahme von Frankreich, Schweden, der Schweiz und der Tschechischen Republik.

Öffentliche Subventionen an private Haushalte werden in den meisten Ländern erst ab dem Sekundarbereich II gezahlt. Unterhalb dieser Ebene gibt es in der Regel kaum Subventionen, da in den meisten Ländern bis zu diesem Niveau allgemeine Schulpflicht besteht und der Schulbesuch kostenlos ist. In 14 von 26 Ländern machen daher Subventionszahlungen an private Haushalte und andere private Einheiten nur 1 Prozent oder weniger der gesamten öffentlichen Bildungsausgaben für den Primar- und Sekundarbereich aus. Dagegen betragen sie in Australien, Deutschland, Neuseeland, den Niederlanden, Norwegen und der Tschechischen Republik zwischen 5 und 10 Prozent der öffentlichen Gelder für den Primar- und Sekundarbereich; in Dänemark und Schweden sind es 13 und 15 Prozent (Grafik B5.2). In den meisten Ländern, die hohe Subventionszahlungen im Primar- und Sekundarbereich leisten, gehen diese an Erwachsene, die wieder in den Sekundarbereich einsteigen.

Der in Form von Subventionen an Privathaushalte und andere private Einheiten ausgezahlte Teil der Bildungsetats ist im Tertiärbereich wesentlich höher als in den anderen Bereichen. Im Durchschnitt verwenden die OECD-Länder 18 Prozent ihres Bildungsetats für den Tertiärbereich in Form von Subventionen an Privathaushalte und andere private Einheiten (Grafik B5.1). In Kanada, Neuseeland und dem Vereinigten Königreich wird mehr als ein Drittel

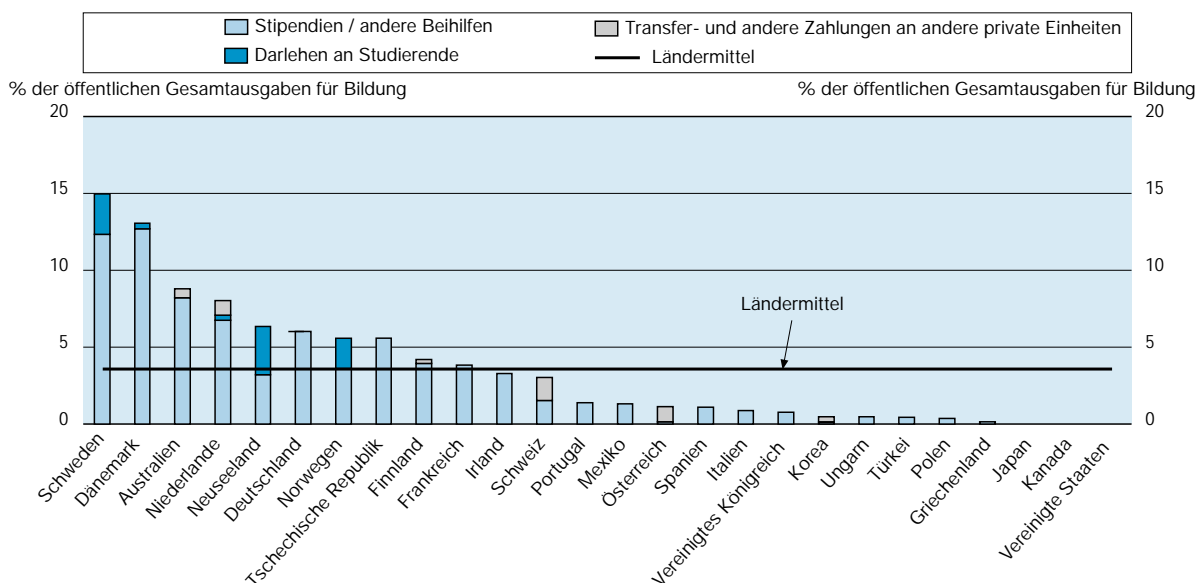
Die OECD-Länder geben im Durchschnitt 0,4 Prozent ihres BIP für öffentliche Subventionen an Privathaushalte und andere private Einheiten aus.

Im Primar- und Sekundarbereich stellen öffentliche Subventionen einen vergleichsweise geringen Anteil der öffentlichen Bildungsausgaben dar.

Kanada, Neuseeland und das Vereinigte Königreich verwenden ein Drittel und mehr ihres Bildungsetats für den Tertiärbereich in Form von Subventionen an den Privatsektor.

Grafik B5.2. Öffentliche Subventionen für den Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereich (1998)

Öffentliche Subventionen an den Privatsektor als Anteil der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung (in %), nach Art der Subvention



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der gesamten öffentlichen Subventionen.

Quelle: OECD, Tabelle B 5.1.

des Bildungsetats für den Tertiärbereich in Form von Subventionen ausgezahlt. Nur in Griechenland, Korea, der Schweiz und der Türkei machen die Subventionen weniger als 5 Prozent der öffentlichen Gesamtausgaben für den Tertiärbereich aus (Tabelle B5.1).

Zur Subventionierung der Bildungskosten von Schülern/Studierenden praktizieren die Länder unterschiedlichste Kombinationen aus Zuschüssen und Darlehen.

In vielen Ländern stellt sich die zentrale Frage, ob die an Privathaushalte geleisteten Finanzhilfen in erster Linie als Zuschüsse oder als Darlehen gewährt werden sollen. Die Regierungen gewähren zur Subventionierung der Lebenshaltungs- bzw. Bildungskosten der Schüler/Studierenden verschiedene Kombinationen von Zuschüssen und Darlehen. Die Befürworter von Studiendarlehen argumentieren, dass mit den Geldern für Darlehen mehr erreicht werden kann, mit anderen Worten, wenn die für Zuschüsse verwendeten Gelder dazu verwendet würden, Darlehen abzusichern bzw. zu subventionieren, könnte den Schülern/Studierenden mehr an Finanzhilfe zur Verfügung gestellt werden und somit der Gesamtzugang erweitert werden. Außerdem wird durch Darlehen ein Teil der Bildungskosten auf diejenigen verlagert, die am meisten von Bildungsinvestitionen profitieren. Die Gegner von Studiendarlehen führen als Gegenargument an, dass Darlehen in geringerem Maße als Zuschüsse dazu beitragen, einkommensschwache Schüler/Studierende dazu zu bewegen, eine weiterführende Bildung ins Auge zu fassen. Ferner führen sie an, dass Darlehen aufgrund der verschiedenen Subventionsmöglichkeiten und der Verwaltungs- und Tilgungskosten weniger effizient sein könnten als angenommen.

Grafik B5.1 gibt eine Übersicht über die Anteile von Darlehen, Zuschüssen und Stipendien sowie anderen Beihilfen an den öffentlichen Bildungsausgaben.

Zu den Zuschüssen und Stipendien zählen auch Familienbeihilfen und sonstige spezifische Beihilfen, nicht jedoch Steuernachlässe. In 14 von 26 OECD-Ländern, die Daten vorlegten, werden Studierenden nur Stipendien und Zuschüsse gewährt. Die übrigen Länder bieten sowohl Stipendien/Zuschüsse als auch Studiendarlehen an.

Mit Ausnahme von zwei Ländern erhalten Studierende in denjenigen Ländern die höchsten Subventionen, die auch Studiendarlehen bieten. Island ist das einzige Land, in dem nur Darlehen an Studierende gewährt werden. Die meisten dieser Länder gewähren auch einen überdurchschnittlich hohen Anteil ihrer Bildungsetats in Form von Zuschüssen und Stipendien (Grafik B5.1 und Tabelle B5.2).

In den Vereinigten Staaten entspricht die Höhe der privaten Darlehen an Studierende fast dem Gesamtvolumen der öffentlichen Subventionen an Haushalte und andere private Einheiten, und in Kanada machen staatlich gesicherte Privatdarlehen die Hälfte der gesamten öffentlichen Subventionen aus.

Weitere Länder, in denen private Darlehen an Studierende staatlich verbürgt bzw. subventioniert werden, sind Deutschland und Finnland. In Deutschland wurden gerade in jüngster Zeit staatlich garantierte Darlehen für jene Studierende eingeführt, die für öffentliche Beihilfen nicht mehr in Frage kommen, weil sie die Regelstudienzeit, innerhalb derer finanzielle Unterstützung gewährt wird, überschritten haben.

Die Rückzahlung staatlicher Darlehen kann für den Staat eine erhebliche Einnahmequelle darstellen und die Kosten der Darlehensprogramme beträchtlich senken. In den aktuellen Zahlen über die Bildungsausgaben der privaten Haushalte (Indikator B3) sind die Rückzahlungen früherer Empfänger von aus öffentlichen Mitteln finanzierten Darlehen nicht enthalten. Diese Rückzahlungen können für den Einzelnen eine erhebliche Belastung darstellen und seine Entscheidung über ein Studium an einer tertiären Einrichtung beeinflussen. Allerdings wird in vielen Ländern die Rückzahlung der Studiendarlehen vom künftigen Einkommen der betreffenden Darlehensempfänger abhängig gemacht.

Da die Rückzahlung an die Darlehensprogramme mehrere Jahre nach Inanspruchnahme der Darlehen durch die Studierenden erfolgt, ist eine Abschätzung der realen Kosten von Darlehensprogrammen ohne Berücksichtigung der Tilgungszahlungen nicht ohne weiteres möglich. Internationale Vergleiche der gesamten Rückzahlungs- und Darlehensbeträge innerhalb eines Referenzzeitraums sind nicht möglich, da diese erheblich durch Änderungen bei den Vergabekriterien der Darlehen bzw. bei der Zahl der Darlehensempfänger beeinflusst werden. Zahlen einer im Jahre 1999 durchgeführten speziellen OECD-Erhebung (über die in *Bildung auf einen Blick 2000* berichtet wurde) lassen erkennen, dass die 1997 eingegangenen Tilgungszahlungen in Australien und den Niederlanden über 40 Prozent und im Vereinigten Königreich ungefähr 10 Prozent des Gesamtvolumens der Darlehen ausmachten. In Deutschland war die Höhe der 1997 eingegangenen Rückzahlungen wohl noch höher, allerdings sind die Zahlen durch eine Gesetzesänderung nicht mehr vergleichbar, denn die heutigen Zuschüsse wurden in früheren Jahren in Form von Darlehen gezahlt. Tilgungszahlungen machten 30 Prozent des Gesamtvolumens der 1997 ausgezahlten Darlehen, Stipendien und sonstigen Zuschüsse aus.

In Australien, Deutschland, Finnland, Kanada und den Vereinigten Staaten bilden Privatdarlehen zusätzliche Formen der finanziellen Unterstützung von Studierenden.

Die Tilgung der Darlehen verringert die realen Kosten der Darlehensprogramme für die öffentliche Hand, erhöht jedoch gleichzeitig die finanzielle Belastung der Privathaushalte.

B5

Wofür die Subventionen verwendet werden: Lebenshaltungskosten und Studiengebühren

In den meisten Ländern haben die Empfänger einen beträchtlichen Spielraum in Bezug auf die Verwendung der an sie gezahlten öffentlichen Subventionen.

In den meisten Ländern sind die öffentlichen Zahlungen an Privathaushalte für Bildung größtenteils nicht zweckgebunden, das heißt, über ihre Verwendung bestimmen die Empfänger, also die Studierenden und ihre Familien selbst. In einigen Ländern jedoch sind die öffentlichen Subventionsmittel zweckgebunden für Zahlungen an Bildungseinrichtungen. So gibt es beispielsweise in Australien, Irland, Neuseeland und im Vereinigten Königreich eine Zweckbindung öffentlicher Gelder für Studiengebühren. In Australien besteht innerhalb des HECS-Systems (Higher Education Contribution Scheme - Ausbildungsbeihilfeprogramm für Hochschulbildung) ein enger Zusammenhang zwischen Studiendarlehen und Studiengebühren. Im Rahmen dieses Programms können die Studierenden zwischen zwei Alternativen wählen: einer semesterweise geleisteten Vorauszahlung der Studiengebühren, für die sie einen 25-prozentigen Nachlass erhalten, oder die Zahlung der gesamten aufgelaufenen Gebühren im Nachhinein über die Steuer, sobald ihr Einkommen eine bestimmte Mindestgrenze überschreitet. Im Rahmen der OECD-Bildungsindikatoren wird das HECS-System als Darlehenssystem eingestuft, wenngleich die Studierenden das Stunden der Zahlungen vielleicht nicht als Darlehen betrachten. In Ländern mit hohen Studiengebühren ist ein Teil der öffentlichen Subventionen an Privathaushalte für Zahlungen an Bildungseinrichtungen zu verwenden, ohne dass es diesbezüglich eine explizite Politik gibt.

In allen Ländern, für die Zahlen vorliegen, werden Subventionen nicht in erster Linie für Zahlungen an Bildungseinrichtungen verwendet - in einem Drittel der Länder überhaupt nicht.

Öffentliche Subventionsmittel werden größtenteils außerhalb von Bildungseinrichtung verwendet. Sie leisten einen Beitrag zum Lebensunterhalt und zu den Bildungskosten der Studierenden, Studiengebühren ausgenommen. In neun von 22 Ländern, die Zahlen vorgelegt haben, werden die Subventionszahlungen an die privaten Haushalte ausschließlich zur Deckung anderer Kosten als Studiengebühren verwendet. In Dänemark, Norwegen und Schweden machen die Subventionen zu den Lebenshaltungs- und Bildungskosten außerhalb der Bildungseinrichtungen 30 Prozent der gesamten öffentlichen Ausgaben für den Tertiärbereich aus. Korea, die Schweiz und die Türkei sind die einzigen OECD-Länder, in denen Subventionen für nicht einrichtungsbezogene Kosten weniger als 1 Prozent der gesamten öffentlichen Bildungsausgaben ausmachen.

Subventionen sind von besonderer Bedeutung in Systemen, in denen von den Studierenden erwartet wird, dass sie zumindest einen gewissen Teil ihrer Bildungskosten selbst tragen.

In Ländern, in denen von den Studierenden erwartet wird, dass sie mittels Studiengebühren einen Teil der Kosten für Bildungseinrichtungen mittragen, sind öffentliche Subventionen von besonderer Bedeutung, damit Studierende unabhängig von ihren wirtschaftlichen Verhältnissen Zugang zu den entsprechenden Bildungsmöglichkeiten erhalten können. Indikator B3 zeigt auf, welcher Anteil der Gelder für Bildungseinrichtungen aus privaten Quellen stammt. In Ländern mit einem geringen Anteil privater Finanzierung von Bildungseinrichtungen ist tendenziell auch der Anteil der öffentlichen Subventionen geringer (Tabellen B5.2 und B3.2).

Andererseits sind in Australien, Kanada und dem Vereinigten Königreich, die alle Studiengebühren erheben, mehr als 10 Prozent der öffentlichen Gelder zweckgebunden als Beihilfen für Studierende und private Haushalte zur Zahlung von Studiengebühren. Eine Ausnahme hiervon bildet Korea, wo trotz der Tatsache, dass mehr als 80 Prozent aller Mittel für den tertiären Bereich aus privaten Quellen stammen, die Höhe der Subventionen, die zur Zahlung von Studiengebühren geleistet werden, mit 3 Prozent vergleichsweise gering ist (Tabellen B5.2 und B3.2).

■ DEFINITIONEN UND ANGEWANDTE METHODIK

Zu den öffentlichen Subventionen an Privathaushalte zählen folgende Kategorien: 1. Zuschüsse/Stipendien; 2. staatliche Studiendarlehen; 3. Familienbeihilfen und Kindergeld, die an den Status des Studierenden gebunden sind; 4. öffentliche Mittel in Form von Geld- oder Sachleistungen, speziell für Unterbringung, Nutzung von Verkehrsmitteln, medizinische Versorgung, Bücher und Lernmittelbedarf, gesellschaftliche, Freizeit- und sonstige Zwecke; 5. Zinssubventionierung privater Darlehen.

Die Ausgaben für Studiendarlehen sind als Bruttobetrag ausgewiesen, d.h. ohne Abzug oder Verrechnung der Tilgungs- oder Zinszahlungen der Darlehensnehmer (Studierende oder private Haushalte). Diese Form wurde gewählt, weil der Bruttobetrag der Darlehen und Stipendien bzw. Zuschüsse die relevante Messgröße für die Ermittlung der Finanzhilfen an die jetzigen Bildungsteilnehmer ist.

Öffentliche Kosten in Verbindung mit staatlich garantierten privaten Darlehen sind unter den Subventionen an andere private Einheiten zusammengefasst. Im Unterschied zu den öffentlichen Darlehen sind hierbei nur die Nettokosten der Darlehen berücksichtigt.

Nicht enthalten ist der Geldwert von Steuerentlastungen und Steuergutschriften, die privaten Haushalten und Studierenden gewährt werden.

Die Daten beziehen sich auf das Haushaltsjahr 1998 und beruhen auf der im Jahre 2000 durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (Einzelheiten s. Anhang 3).

B5

Tabelle B5.1. **Öffentliche Subventionen an den privaten Sektor als Anteil an den gesamten öffentlichen Bildungsausgaben und dem BIP (in%) für den Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereich (1998)**

Direkte Ausgaben für Bildungseinrichtungen und Transferleistungen an Haushalte sowie andere private Einheiten als Anteil an den gesamten staatlichen Bildungsausgaben und dem BIP (in %)

	Direkte Ausgaben für Bildungseinrichtungen	Transferzahlungen für Bildung an private Einheiten					Transferzahlungen an private Einheiten als Anteil am BIP (in %)
		Zuschüsse und Beihilfen für Studenten			Transfer- und andere Zahlungen an andere private Einheiten	gesamt	
		Stipendien/ andere Zuschüsse	Darlehen	gesamt			
OECD-Länder							
Australien	91	8	n	8	1	9	0,31
Österreich	99	n	a	n	1	1	0,05
Belgien	100	n	n	n	n	n	0,01
Kanada*	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Republik*	94	6	a	6	n	6	0,16
Dänemark*	87	13	n	13	n	13	0,64
Finnland	96	4	n	4	n	4	0,16
Frankreich	96	4	a	4	a	4	0,16
Deutschland*	94	6	n	6	n	6	0,18
Griechenland ¹	100	n	m	n	m	n	n
Ungarn	100	n	a	n	n	n	0,01
Island	99	n	1	1	n	1	0,06
Irland*	97	3	n	3	n	3	0,11
Italien	99	1	a	1	n	1	0,03
Japan	m	a	m	m	n	m	m
Korea	100	n	n	n	n	n	0,02
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	99	1	a	1	n	1	0,04
Niederlande	92	7	n	7	1	8	0,25
Neuseeland	94	3	3	6	a	6	0,31
Norwegen	94	4	2	6	x	6	0,26
Polen	100	n	a	n	a	n	0,01
Portugal	99	1	a	1	a	1	0,06
Spanien	99	1	n	1	n	1	0,04
Schweden	85	12	3	15	a	15	0,80
Schweiz*	97	2	n	2	1	3	0,12
Türkei	100	n	a	n	m	n	0,01
Vereinigtes Königreich	99	1	a	1	n	1	0,03
Vereinigte Staaten ¹	100	n	n	n	n	n	n
Ländermittel	96	3	n	3	n	4	0,15
WEI-Teilnehmerstaaten							
Argentinien	99	1	a	1	n	1	0,02
Brasilien ²	100	n	n	n	a	n	0,00
Chile	100	n	a	n	a	n	0,01
Indien ¹	100	n	n	n	n	n	0,00
Indonesien ³	93	7	m	7	m	7	0,08
Israel	99	1	n	1	n	1	0,07
Malaysia	100	n	n	n	m	n	0,01
Paraguay ¹	100	n	a	n	a	n	0,00
Peru	100	a	a	a	a	a	a
Thailand	95	m	5	5	m	5	0,13
Zimbabwe	100	n	n	n	n	n	n

1. ohne post-sekundären, nicht-tertiären Bereich

2. Referenzjahr 1997.

3. Referenzjahr 1999.

* Hinweise s. Anhang 3

Quelle: OECD.

Tabelle B5.2. **Öffentliche Subventionen an den privaten Sektor als Anteil an den gesamten öffentlichen Bildungsausgaben und dem BIP (in %) für den Tertiärbereich (1998)**
 Direkte Ausgaben für Bildungseinrichtungen und Transferzahlungen an private Haushalte sowie andere private Einheiten als Anteil an den gesamten staatlichen Bildungsausgaben und dem BIP (in %)

	Direkte Ausgaben für Bildungseinrichtungen	Transferzahlungen für Bildung an private Einheiten						Transferzahlungen an private Einheiten als Anteil am BIP (in %)
		Zuschüsse und Beihilfen für Studenten				Transfer- und andere Zahlungen an private Empfänger	Gesamt	
		Stipendien/ andere Zuschüsse	Darlehen	Insgesamt	hiervon: Bildungseinrichtungen zurechenbar			
OECD-Länder								
Australien	72	13	15	28	15	n	28	0,35
Österreich	88	10	a	10	x	2	12	0,21
Belgien	77	23	n	23	4	n	23	0,26
Kanada	59	18	7	24	11	17	41	0,74
Tschechische Republik	93	7	a	7	n	n	7	0,06
Dänemark	69	26	5	31	n	n	31	0,67
Finnland	82	17	n	17	n	1	18	0,36
Frankreich	92	8	a	8	5	a	8	0,08
Deutschland	88	9	2	11	n	n	12	0,13
Griechenland	97	3	m	3	m	m	3	0,04
Ungarn	87	13	a	13	3	n	13	0,12
Island	78	n	22	22	x	n	22	0,49
Irland	85	15	n	15	6	n	15	0,18
Italien	81	19	n	19	7	n	19	0,15
Japan	m	a	m	m	n	n	m	m
Korea	96	3	n	3	3	1	4	0,02
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	92	5	3	8	n	n	8	0,07
Niederlande	74	13	13	25	8	1	26	0,36
Neuseeland	58	17	26	42	x	a	42	0,78
Norwegen	71	12	18	29	n	n	29	0,59
Polen	95	5	a	5	x	a	5	0,06
Portugal	94	6	a	6	n	n	6	0,06
Spanien	89	11	n	11	5	n	11	0,10
Schweden	70	10	20	30	n	a	30	0,64
Schweiz	98	1	n	1	n	1	2	0,03
Türkei	97	n	2	2	2	n	3	0,02
Vereinigtes Königreich	65	25	11	35	13	n	35	0,39
Vereinigte Staaten ¹	80	11	9	20	x	m	20	0,27
Ländermittel	82	12	5	17	4	1	18	0,27
WEI-Teilnehmerstaaten								
Argentinien	99	n	n	n	x	1	1	0,01
Brasilien ²	94	5	1	6	x	n	6	0,07
Chile	76	11	13	24	21	a	24	0,14
Israel	90	8	2	10	10	n	10	0,14
Malaysia	83	10	6	17	x	m	17	0,25
Paraguay ¹	99	1	a	1	x	a	1	0,01
Peru	100	n	n	n	n	n	n	n
Philippinen ³	97	3	n	3	x	m	3	0,02
Thailand	74	n	26	26	x	m	26	0,29
Zimbabwe	87	4	9	13	x	n	13	0,23

1. einschl. post-sekundären, nicht-tertiären Bereich

2. Referenzjahr 1997.

3. Referenzjahr 1999.

Quelle: OECD.

B5

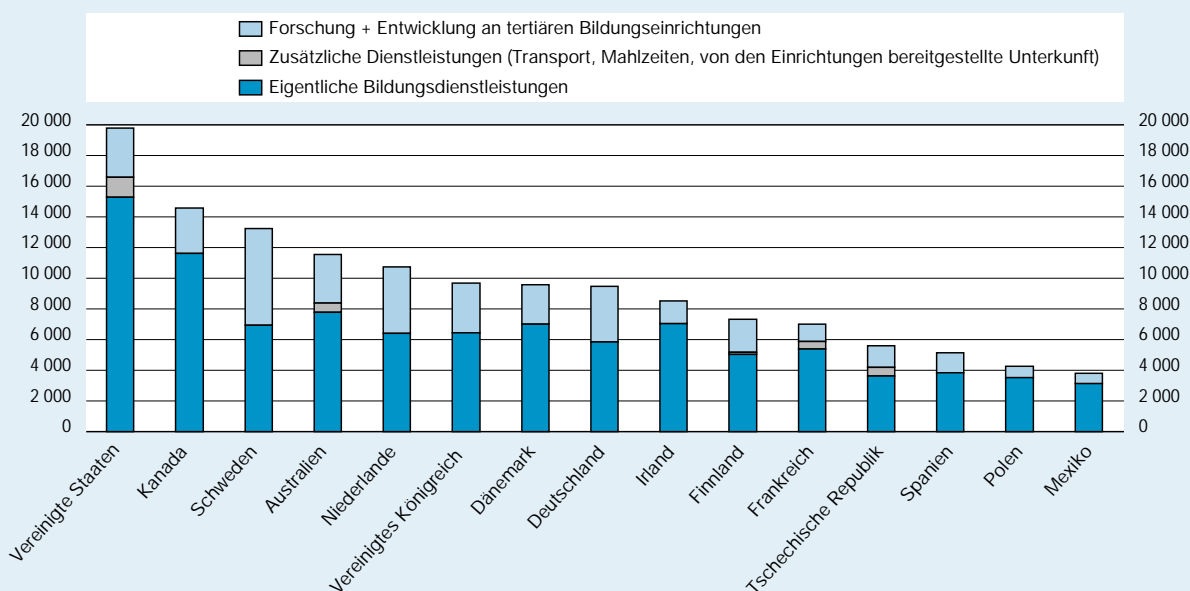
AUSGABEN FÜR BILDUNGSEINRICHTUNGEN NACH ART DER ERBRACHTEN LEISTUNG UND ART DER RESSOURCE

- Im Durchschnitt ist ein Viertel der Ausgaben im Tertiärbereich Forschung und Entwicklung an tertiären Bildungseinrichtungen zuzurechnen. Die erheblichen Unterschiede zwischen den Ländern bei der finanziellen Förderung von Forschung und Entwicklung an tertiären Einrichtungen können zum Teil die großen Unterschiede bei den Ausgaben pro Studierenden an tertiären Einrichtungen erklären.
- Die Ausgaben für zusätzliche Dienstleistungen im Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bildungsbereich machen 5 Prozent der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen aus. Dies ist in der Regel mehr als die Länder auf Subventionen an Privathaushalte verwenden.
- Die laufenden Ausgaben für den Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bildungsbereich zusammen betragen im Durchschnitt aller OECD-Länder 92 Prozent der Gesamtausgaben.
- Mit Ausnahme von vier Ländern sind 75 Prozent und mehr der laufenden Kosten Personalkosten.

B₆

Grafik B6.1. Ausgaben pro Studierenden für Unterricht, Forschung und Entwicklung (F+E) und zusätzliche Dienstleistungen, Tertiärbereich (1998)

Jährliche Ausgaben pro Studierenden in öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen
(US-Dollar, kaufkraftbereinigt)



Anordnung der Länder in absteigender Rangfolge der Gesamtausgaben pro Studierenden im Tertiärbereich.

Quelle: OECD, Tabelle B 6.3

■ **POLITISCHER HINTERGRUND**

Die Aufteilung der verfügbaren Mittel auf die verschiedenen Arten von Ressourcen kann Einfluss haben auf die Unterrichtsqualität (z.B. durch die Lehrgelöhler), den Zustand der Bildungseinrichtungen (z.B. die Instandhaltung von Schulgebäuden) und die Fähigkeit des Bildungssystems, sich den geänderten demographischen Gegebenheiten und der Entwicklung der Schüler-/Studierendenzahlen (z.B. durch den Neubau von Schulen) anzupassen.

Vergleiche, wie die einzelnen Länder ihre Bildungsausgaben verteilen, können Einblick geben in die unterschiedliche Organisation und Führung von Bildungseinrichtungen. Auf Systemebene getroffene Budget- und Strukturentscheidungen über die Zuweisung von Mitteln machen sich schlussendlich im Klassenzimmer bemerkbar und beeinflussen die Unterrichtsweise und die Bedingungen, unter denen der Unterricht abgehalten wird.

Neben der Erteilung von Unterricht bieten die Bildungsrichtungen eine Vielzahl von Dienstleistungen, die die Bildungsvermittlung unterstützen. Im Primar- und Sekundarbereich können dies Schulverpflegung, Transport von und zur Schule sowie Internatseinrichtungen sein. Im Tertiärbereich können Wohnmöglichkeiten sowie in vielen Fällen ein breites Spektrum an Forschungstätigkeiten als integraler Bestandteil der tertiären Ausbildung angeboten werden.

■ **ERGEBNISSE UND ERLÄUTERUNGEN**

Was dieser Indikator aufzeigt und was nicht

Dieser Indikator unterteilt die Bildungskosten im Hinblick auf zwei Kriterien, zuerst in laufende und Investitionsausgaben und dann nach den Aufwendungen für die Hauptfunktionen, die Bildungseinrichtungen üblicherweise erfüllen. Für letztere Betrachtungsweise werden die Kosten für folgende Hauptfunktionen getrennt erhoben: i) Die direkt mit dem Unterricht zusammenhängenden Kosten, wie die Gehälter des Lehrpersonals und Unterrichtsmaterial und Kosten, die indirekt mit der Unterrichtserteilung zusammenhängen, wie Verwaltungskosten sowie die Kosten für den Bau und die Vorhaltung von Bildungseinrichtungen. ii) Kosten der zusätzlichen Dienstleistungen, wie z.B. die von den Bildungseinrichtungen erbrachten Sozialdienste für Schüler/Studierende. iii) Kosten für Forschung und Entwicklung (F+E) an tertiären Bildungseinrichtungen, sei es in Form separat finanzierter F+E-Aktivitäten oder als der Anteil an den laufenden Kosten die auf Forschungstätigkeit entfallen, die normaler Teil der Lehr- und Forschungstätigkeit des Personals sind.

Nicht enthalten sind in diesem Indikator die öffentlichen und privaten F+E-Ausgaben außerhalb von Bildungseinrichtungen, wie z.B. die F+E-Ausgaben der Wirtschaft. Eine vergleichende Übersicht der F+E-Ausgaben außerhalb des Bildungssektors ist in den *OECD-Indikatoren für Wissenschaft und Technologie* enthalten. Die Ausgaben der Bildungseinrichtungen für soziale Serviceleistungen für Schüler und Studierende beinhalten sowohl die öffentlichen Mittel für diese Dienstleistungen, als auch die Kosten, die Schüler/Studierende und ihre Familien selbst tragen müssen für solche Dienstleistungen tragen.

Dieser Indikator vergleicht die Bildungsausgaben hinsichtlich der Unterteilung in laufende und Investitionsausgaben sowie der laufenden Ausgaben in verschiedene Arten der Bildungsressourcen.

Verglichen werden die Länder auch nach der Aufteilung der Mittel zwischen den verschiedenen Aufgaben der Bildungseinrichtungen.

B6

Erfasste Daten

(für Erklärungen s.S. 57)

Laufende und Investitionskosten sowie Aufteilung der laufenden Kosten nach Art der Ressource

Bildungsausgaben können zunächst in laufende und Investitionsausgaben unterteilt werden. Investitionsausgaben sind Ausgaben für Sachmittel mit einer Nutzungsdauer von mehr als einem Jahr. Hierzu gehören Aufwendungen für Gebäude, Renovierungen und größere Instandsetzungsarbeiten an Gebäuden. Laufende Ausgaben sind finanzielle Aufwendungen für Ressourcen von Bildungseinrichtungen, die für den laufenden Betrieb dieser Einrichtungen jedes Jahr erforderlich sind.

Die laufenden Ausgaben lassen sich in drei große funktionale Kategorien unterteilen: Lehrerbesoldung, Vergütung des sonstigen Personals und sonstige laufende Ausgaben (z.B. Unterrichts- und Hilfsmaterial, Instandhaltung von Schulgebäuden, Zubereitung von Mahlzeiten für Schüler/Studierende, Mietzahlungen für Lehreinrichtungen). Die jeder dieser funktionalen Kategorien zugeteilten Mittel hängen u.a. von der gegenwärtigen und erwarteten Entwicklung der Schüler-/Studierendenzahlen, den Gehältern der im Bildungsbereich Beschäftigten und den Kosten für die Instandhaltung und den Bau von Bildungseinrichtungen ab.

Ausbildung und Unterricht finden überwiegend in Schulen und Hochschulen statt. Die arbeitskräfteintensiven Unterrichtsmethoden sind mitverantwortlich für den hohen Anteil der laufenden Ausgaben an den gesamten Bildungsausgaben. Im Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereich zusammengekommen belaufen sich die laufenden Ausgaben im Durchschnitt für alle OECD-Länder auf 92 Prozent der gesamten Aufwendungen.

Im Hinblick auf den relativen Anteil der laufenden und der Investitionsausgaben bestehen zwischen den Ländern recht deutliche Unterschiede: im Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereich liegt der Anteil der laufenden Ausgaben zwischen weniger als 85 Prozent in Korea und der Türkei bis zu über 97 Prozent in Belgien und Kanada (Grafik B6.2).

Mit Ausnahme von vier Ländern entfallen über 75 Prozent der laufenden Ausgaben im Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereich auf die Vergütung des Personals.

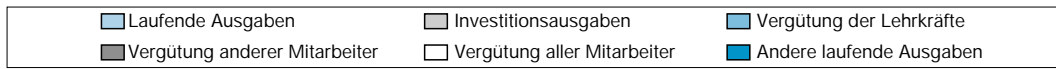
Die Gehälter des Lehr- und anderen Personals machen in den OECD-Ländern den größten Teil der laufenden Ausgaben aus. Im Durchschnitt der OECD-Länder entfallen auf die Vergütung der im Bildungsbereich Beschäftigten 80 Prozent der laufenden Ausgaben für den Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereich. Während in Finnland, Schweden, der Tschechischen Republik und dem Vereinigten Königreich der Anteil der Vergütung für die im Bildungsbereich Beschäftigten bei 70 Prozent und weniger liegt, beträgt der entsprechende Anteil in Mexiko, Portugal und der Türkei 90 Prozent und mehr (Grafik B6.2).

OECD-Länder mit kleineren Bildungsbudgets geben einen größeren Teil für die Vergütung des Personals und weniger für andere Leistungen aus.

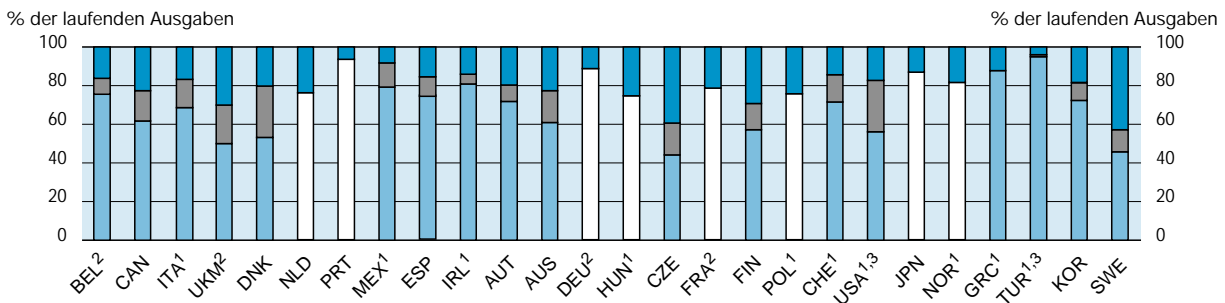
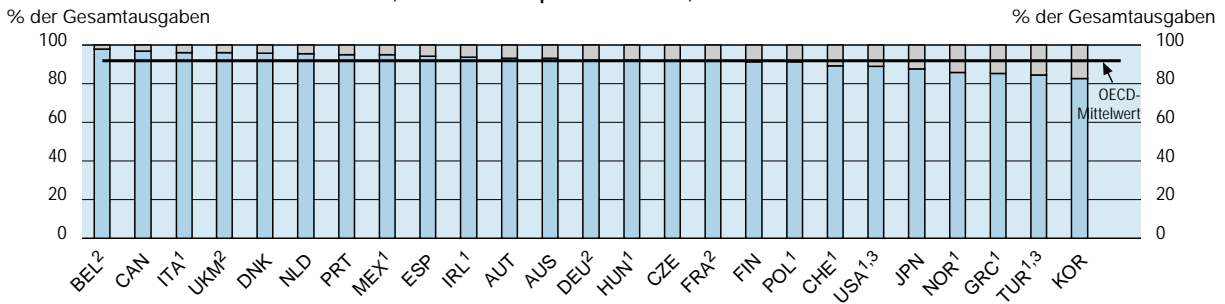
OECD-Länder mit relativ kleinen Bildungsetats (z.B. Mexiko, Portugal und die Türkei) geben tendenziell einen größeren Anteil ihrer laufenden Bildungsausgaben für die Vergütung des Personals und einen kleineren Anteil für andere in Auftrag gegebene und zugekaufte Serviceleistungen (z.B. Instandhaltung der Schulgebäude), zusätzliche Dienstleistungen (z.B. Zubereitung von Schulmahlzeiten) und die Anmietung von Schulgebäuden und sonstigen Einrichtungen aus.

Grafik B6.2. Aufteilung der Investitionsausgaben und der laufenden Ausgaben (1998)

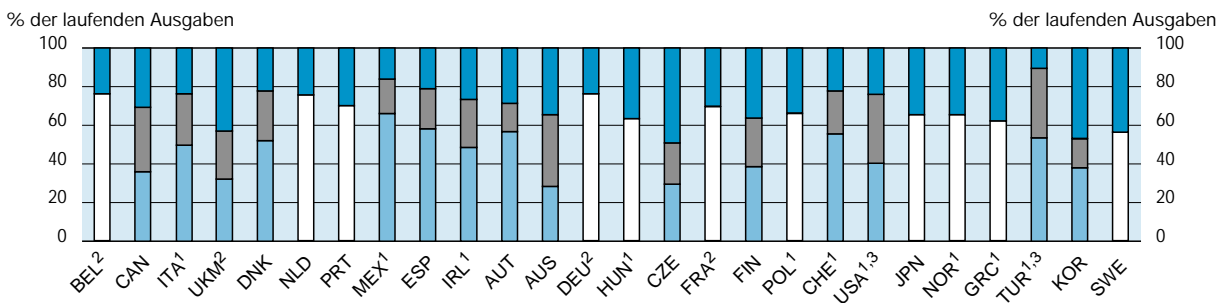
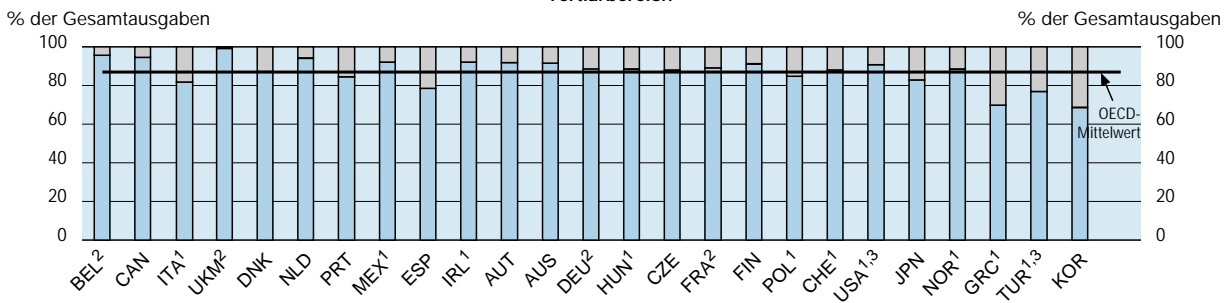
Aufteilung der Gesamtausgaben sowie der laufenden Ausgaben für öffentliche und private Bildungseinrichtungen, nach Art der Ressource und Bildungsbereich



Primar-, Sekundar- und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich



Tertiärbereich



1. öffentliche Bildungseinrichtungen
2. öffentliche und staatlich-subsidierte private Bildungseinrichtungen
3. ohne post-sekundären, nicht-tertiären Bereich

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der laufenden Ausgaben im Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereich.

Quelle: OECD, Tabelle B 6.1.

Es bestehen zwischen den einzelnen Ländern Unterschiede hinsichtlich des Anteils der laufenden Ausgaben, der für die Vergütung von Lehrern und anderen Beschäftigten aufgebracht wird.

In Dänemark und den Vereinigten Staaten wird ungefähr ein Drittel der Vergütungen im Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereich für nicht-unterrichtendes Personal aufgebracht; in Irland und der Türkei dagegen beträgt der Anteil 5 Prozent und weniger. Diese Unterschiede spiegeln wider, inwieweit im Bildungsbereich Beschäftigte in einem bestimmten Land nicht unterrichtend tätig sind (z.B. Schulleiter, die selbst nicht unterrichten, Beratungslehrer, Busfahrer, Krankenschwestern im Schuldienst, Hausmeister und Handwerker) (s. Indikator D2) und wie hoch die relative Vergütung von unterrichtendem gegenüber der von nicht-unterrichtendem Personal ist (s. Indikator D1) (Tabelle D6.1).

Im Tertiärbereich ist der Anteil der Investitionsausgaben an den Gesamtausgaben wesentlich höher als im Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereich. In 15 von 25 OECD-Ländern liegt der Anteil der Investitionsausgaben im Tertiärbereich bei 10 Prozent und mehr, in Griechenland, Korea, Spanien und der Türkei liegt er bei über 20 Prozent (Grafik B6.2).

Die Unterschiede spiegeln wahrscheinlich auch die Unterschiede in der Organisation des Tertiärbereichs in den einzelnen Ländern sowie das Ausmaß wider, in dem wachsende Studierendenzahlen den Neubau von Gebäuden erfordern.

Die OECD-Länder wenden durchschnittlich 30 Prozent der laufenden Ausgaben im Tertiärbereich für andere Zwecke als die Besoldung der im Bildungsbereich Beschäftigten auf. Grund hierfür sind die wesentlich höheren Kosten der Einrichtungen und Ausrüstungen im Bereich der höheren Bildung (Grafik B6.2).

Ausgaben für Bildungseinrichtungen nach Hauptfunktionen

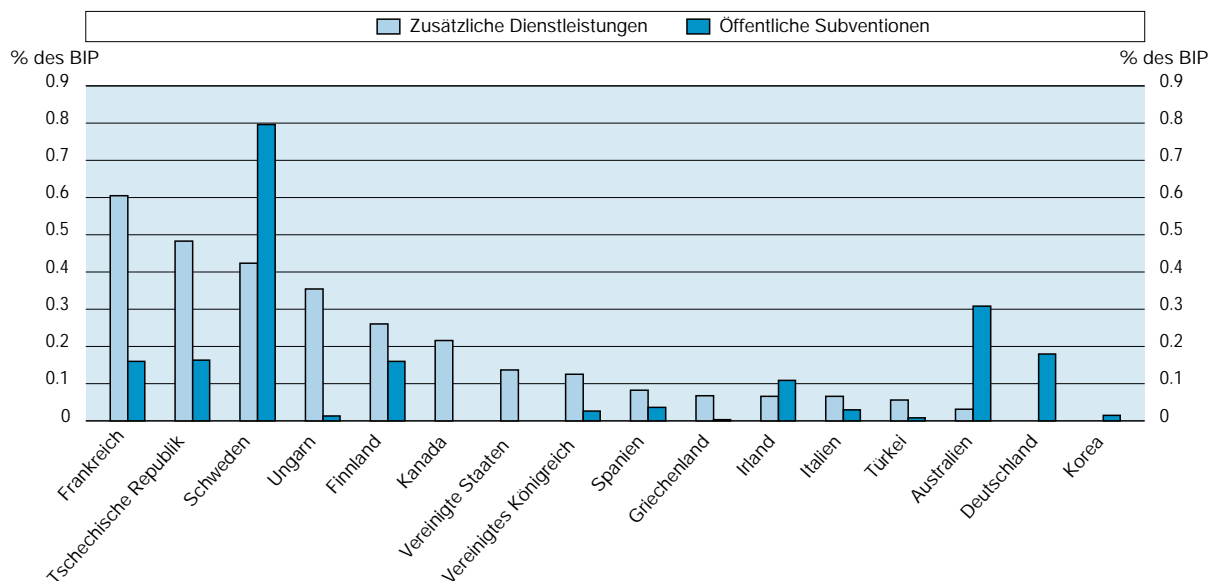
Die erheblichen Unterschiede zwischen den Ländern hinsichtlich der Bedeutung von F+E-Tätigkeiten an tertiären Bildungseinrichtungen können zum Teil die großen Unterschiede bei den Ausgaben pro Studierenden im Tertiärbereich erklären.

Während unterhalb des Tertiärbereichs die Bildungsausgaben hauptsächlich den Unterricht und damit zusammenhängende Dienstleistungen betreffen, können im Tertiärbereich andere Dienstleistungen und insbesondere Forschungs- und Entwicklungsaufgaben einen erheblichen Teil der Mittel beanspruchen. Die Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern bei den Ausgaben für F+E-Tätigkeiten an tertiären Bildungseinrichtungen können daher zu einem beträchtlichen Teil die großen Unterschiede bei den Ausgaben pro Studierenden an tertiären Einrichtungen erklären (Grafik B6.1). Die hohen F+E-Ausgaben in tertiären Bildungseinrichtungen in Australien, Dänemark, Deutschland, Finnland, den Niederlanden und Schweden (in der Größenordnung von 0,40 bis 0,83 Prozent des BIP) legen beispielsweise die Vermutung nahe, dass die Ausgaben pro Studierenden in diesen Ländern wesentlich geringer ausfallen würden, wenn die F+E-Aktivitäten außer Acht gelassen würden (Tabelle B6.2).

Die F+E-Ausgaben in tertiären Bildungseinrichtungen sind nicht nur abhängig von den Gesamtausgaben für F+E in einem Land, sondern auch von der jeweiligen nationalen Infrastruktur im Bereich Forschung- und Entwicklung. Länder, in denen der größte Teil der F+E an tertiären Einrichtungen betrieben wird, verzeichnen tendenziell höhere Ausgaben pro Studierenden als Länder, in denen ein Großteil der F+E-Tätigkeiten an anderen staatlichen Einrichtungen bzw. in der Industrie erfolgt.

Grafik B6.3. Ausgaben für zusätzliche Dienstleistungen und öffentliche Subventionen im Primar-, Sekundarbereich und post-sekundären, nicht-tertiären Bereich (1998)

— Ausgaben für zusätzliche Dienstleistungen, die von öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen angeboten werden und öffentliche Subventionen für Privathaushalte als Anteil des BIP (in %).



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der Ausgaben für zusätzliche Dienstleistungen, die von Bildungseinrichtungen angeboten werden, am BIP (in %).

Quelle: OECD. Tabellen B 5.1, B 6.2.

In vielen Ländern gehören Sozialdienste für Schüler und Studierende sowie gelegentlich auch Dienstleistungen für die Allgemeinheit zu den integralen Aufgaben von Schulen und Hochschulen. Die Finanzierung dieser zusätzlichen Dienste erfolgt über unterschiedliche Kombinationen von öffentlichen Mitteln, öffentlichen Subventionen sowie den von Schülern/Studierenden und ihren Familien zu zahlenden Gebühren.

Sozialdienste für Schüler und Studierende gehören zu den integralen Aufgaben von Schulen und Hochschulen.

Im Durchschnitt geben die Länder 0,18 Prozent ihres BIP für die Subventionierung der im Primar-, Sekundar- und post-sekundären nicht-tertiären Bereich bereitgestellten zusätzlichen Dienstleistungen aus. Dies entspricht 5 Prozent der Gesamtausgaben für die Bildungseinrichtungen in diesen Bereichen. Am oberen Ende der Skala befinden sich Frankreich, Schweden, die Tschechische Republik und Ungarn, die ungefähr 10 Prozent für zusätzliche Dienste ausgeben. Das entspricht mehr als 500 US-Dollar (kaufkraftbereinigt) pro Schüler/Studierenden in Frankreich und Schweden und mehr als 250 US-Dollar (kaufkraftbereinigt) in Finnland, Kanada, der Tschechischen Republik und Ungarn (Grafik B6.3).

Die Ausgaben für zusätzliche Dienstleistungen im Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereich machen 5 Prozent der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen aus.

In mehr als zwei Drittel der Länder sind die Aufwendungen für zusätzliche Dienstleistungen höher als die Subventionen an die Privathaushalte im Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereich. Ausnahmen hiervon sind Australien, Deutschland, Irland und Schweden, in denen die an Privathaushalte gezahlten Subventionen einen höheren Betrag ausmachen (Grafik B6.3).

B6

Im Tertiärbereich betragen die Subventionen für zusätzliche Dienste im Durchschnitt lediglich 0,04 Prozent des BIP. Bezogen auf die Zahl der Studierenden, kann dies recht erhebliche Beträge pro Studierenden ergeben. Dies ist beispielsweise in Australien, Frankreich, der Tschechischen Republik und Ungarn der Fall, wo sich die Subventionen für zusätzliche Dienstleistungen auf über 450 US-Dollar (kaufkraftbereinigt) pro Studierenden belaufen. Im Tertiärbereich müssen diese zusätzlichen Dienstleistungen häufiger von den Studierenden selbst bezahlt werden. In den Vereinigten Staaten entsprechen beispielsweise die für zusätzliche Dienstleistungen an die Einrichtungen gezahlten Gebühren einem Wert von 0,15 Prozent des BIP.

■ DEFINITIONEN UND ANGEWANDTE METHODIK

Die Daten beziehen sich auf das Haushaltsjahr 1998 und beruhen auf der im Jahre 2000 durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (Einzelheiten s. Anhang 3).

Die Unterscheidung zwischen laufenden und Investitionsausgaben entspricht der in der volkswirtschaftlichen Gesamtrechnung üblichen Praxis. Laufende Ausgaben beziehen sich auf Ausgaben für die im laufenden Haushaltsjahr verbrauchten Güter und Dienstleistungen, die immer wieder anfallen, um die Bereitstellung von Bildungsdienstleistungen aufrecht zu erhalten. 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 Vermögenswerte, ausgedrückt in der Höhe der Kapitalbildung, unabhängig davon, ob die Investitionskosten durch laufende Einnahmen oder Kreditaufnahmen finanziert wurden. Weder in den Angaben für die laufenden Ausgaben noch für die Investitionsausgaben ist der Schuldendienst enthalten.

Die laufenden Ausgaben beinhalten, abgesehen von den Personalkosten, auch Ausgaben für in Auftrag gegebene und zugekaufte Serviceleistungen (z.B. für die Instandhaltung von Schulgebäuden), zusätzliche Dienstleistungen (z.B. für die Zubereitung von Schulmahlzeiten) und Mietzahlungen für Schulgebäude und andere Einrichtungen. Diese Dienstleistungen werden von externen Anbietern erbracht (im Unterschied zu Leistungen, die von den Bildungsbehörden oder von den Bildungseinrichtungen selbst mit eigenem Personal erbracht werden).

Die F+E-Ausgaben enthalten sämtliche Ausgaben für an Hochschulen und anderen tertiären Bildungseinrichtungen stattfindende Forschungs- und Entwicklungstätigkeiten, unabhängig davon, ob diese aus dem allgemeinen Etat der Einrichtungen, über separate Zuschüsse oder über Verträge mit öffentlichen oder privaten Geldgebern finanziert werden. Die Einstufung der Ausgaben basiert auf Daten, die bei den die Leistung erbringenden Einrichtungen erfasst wurden und weniger auf den Quellen der Finanzmittel.

„Zusätzliche Dienstleistungen“ sind Dienstleistungen, die neben dem eigentlichen Bildungsauftrag erbracht werden. Die beiden Hauptkomponenten sind Sozialdienste für Schüler/Studierende und Dienstleistungen für die Allgemeinheit. Im Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Sekundärbereich 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. Berücksichtigt werden die öffentlichen und privaten Subventionen für solche Dienstleistungen, die Mittel aus dem allgemeinen Etat dieser Einrichtungen, sowie die von den Schülern/Studierenden bzw. von den privaten Haushalten gezahlten Gebühren.

Die Aufwendungen für die eigentlichen Unterrichtsaufgaben ergeben sich als Schätzwerte aus den Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen abzüglich der Ausgaben für Forschung und Entwicklung sowie der Ausgaben für zusätzliche Dienstleistungen.

Tabelle B6.1. **Bildungsausgaben nach Art der Ressource (1998)**
 Verteilung der Gesamtausgaben und laufenden Ausgaben für Bildungseinrichtungen, nach Art der Ressource und Bildungsbereich (in %)

		Primar-, Sekundar- und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich				Tertiärbereich						
Anteil der Gesamtausgaben		Anteil der laufenden Ausgaben				Anteil der Gesamtausgaben		Anteil der laufenden Ausgaben				
laufende Ausgaben	Investitionsausgaben	Lehrenvergütung	Vergütung übrige Mitarbeiter	Vergütung aller Mitarbeiter	andere laufende Ausgaben	laufende Ausgaben	Investitionsausgaben	Lehrendenvergütung	Vergütung übrige Mitarbeiter	Vergütung aller Mitarbeiter	andere laufende Ausgaben	
OECD-Länder												
Australien	93	7	61	16	77	23	91	9	29	37	65	35
Österreich	93	7	72	8	80	20	92	8	57	15	71	29
Belgien (fläm. Gem.) ²	98	2	76	8	84	16	96	4	76	8	84	16
Kanada ¹	97	3	62	15	77	23	94	6	36	33	69	31
Tschechische Republik	92	8	44	16	61	39	88	12	30	21	51	49
Dänemark	96	4	53	26	80	20	87	13	52	25	78	22
Finnland	91	9	57	13	70	30	91	9	38	25	64	36
Frankreich ²	92	8	x	x	79	21	89	11	x	x	70	30
Deutschland ²	92	8	x	x	89	11	89	11	x	x	76	24
Griechenland ¹	85	15	88	x	88	12	70	30	x	x	62	38
Ungarn ^{1*}	92	8	x	x	75	25	88	12	x	x	64	36
Island ²	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland ¹	94	6	81	5	86	14	92	8	48	25	73	27
Italien ^{1*}	96	4	69	14	83	17	82	18	50	26	76	24
Japan [*]	88	12	x	x	87	13	83	17	x	x	65	35
Korea	83	17	72	9	81	19	68	32	38	15	53	47
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko ¹	95	5	79	12	91	9	92	8	66	18	84	16
Niederlande	95	5	x	x	76	24	94	6	x	x	76	24
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen ¹	86	14	x	x	82	18	88	12	x	x	65	35
Polen ¹	91	9	x	x	76	24	85	15	x	x	66	34
Portugal	95	5	x	x	94	6	84	16	x	x	70	30
Spanien	94	6	75	10	84	16	78	22	58	20	79	21
Schweden [*]	m	m	46	11	57	43	m	m	x	x	56	44
Schweiz ¹	89	11	72	14	85	15	88	12	56	22	77	23
Türkei ^{1,3}	84	16	95	1	96	4	77	23	53	36	89	11
Vereinigtes Königreich ²	96	4	50	20	70	30	99	1	32	25	57	43
Vereinigten Staaten ^{1,3}	89	11	56	26	83	17	91	9	40	35	76	24
Ländermittel	92	8	67	13	80	20	87	13	46	25	70	30
WEI-Teilnehmerstaaten												
Argentinien ¹	95	5	51	44	95	5	96	4	49	35	84	16
Brasilien ^{1,4}	95	5	x	x	83	17	97	3	x	x	85	15
Chile ¹	91	9	x	x	61	39	m	m	m	m	m	m
Indien ^{2,3}	97	3	79	8	88	12	m	m	m	m	m	m
Indonesien ^{1,5}	96	4	66	4	71	29	100	m	33	14	47	53
Israel	88	12	x	x	77	23	90	10	x	x	77	23
Malaysia ¹	88	12	70	13	84	16	63	37	42	12	55	45
Paraguay ¹	93	7	72	21	93	7	83	17	7	3	10	1
Peru ¹	90	10	70	2	72	28	88	12	45	6	51	49
Philippinen ^{1,4}	89	11	x	x	62	38	90	10	x	x	69	31
Sri Lanka ¹	m	m	m	m	m	m	73	27	36	24	60	25
Tunesien ^{1,5}	90	10	x	x	94	6	74	26	x	x	63	37
Uruguay ¹	92	8	70	14	84	16	93	7	64	20	84	16

1. nur öffentliche Einrichtungen

2. nur öffentliche und staatlich-subventionierte private Einrichtungen

3. Post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich im Tertiärbereich enthalten

4. Referenzjahr 1997.

5. Referenzjahr 1999.

* Hinweise s. Anhang 3

Quelle: OECD.

Tabelle B6.2. **Ausgaben für Unterricht, Forschung + Entwicklung (F+E) und zusätzliche Leistungen in Bildungseinrichtungen als Anteil am BIP (in %) (1998)**

Ausgaben nach erbrachter Leistung und private Ausgaben für außerhalb von Bildungseinrichtungen erworbene Bildungsgüter als Anteil am BIP (in %)

	Primar-, Sekundar- und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich				Tertiärbereich				
	Direkte Ausgaben für Bildungseinrichtungen			Private Zahlungen für Unterrichtleistungen/-güter außerhalb der Bildungseinrichtungen	Direkte Ausgaben für Bildungseinrichtungen				Private Zahlungen für Unterrichtleistungen/-güter außerhalb der Bildungseinrichtungen
	Eigentliche Bildungsdienstleistungen	Zusätzliche Leistungen (Transport, Mahlzeiten, von Bildungseinrichtungen gestellte Unterkünfte)	Insgesamt		Eigentliche Bildungsdienstleistungen	Zusätzliche Leistungen (Transport, Mahlzeiten, von Bildungseinrichtungen gestellte Unterkünfte)	Forschung + Entwicklung an tertiären Bildungseinrichtungen	Insgesamt	
Australien	3,77	0,03	3,80	0,3	1,07	0,08	0,44	1,59	0,2
Österreich	x	x	4,21	m	x	m	x	1,46	m
Belgien (fläm. Gem.)	3,27	0,08	3,36	0,1	0,70	0,02	0,11	0,83	0,35
Kanada	3,84	0,22	4,06	0,0	1,48	n	0,38	1,85	0,50
Tschechische Republik	2,65	0,48	3,13	m	0,57	0,08	0,22	0,88	m
Dänemark	x	x	4,34	0,6	1,12	n	0,41	1,53	0,67
Finnland ^{4,5}	3,40	0,26	3,66	m	1,15	0,02	0,50	1,67	m
Frankreich ⁵	3,75	0,61	4,35	0,1	0,87	0,07	0,19	1,13	0,09
Deutschland	3,68	n	3,68	m	0,64	n	0,40	1,04	m
Griechenland	3,40	0,07	3,47	m	x	x	x	m	m
Ungarn ¹	2,62	0,35	2,97	m	0,88	0,13	x	1,01	0,09
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	3,21	0,07	3,28	m	1,14	n	0,24	1,38	m
Italien	3,40	0,07	3,47	0,1	x	0,02	x	0,84	0,42
Japan	x	x	3,03	m	x	x	x	1,02	m
Korea	3,95	a	3,95	m	x	a	x	2,51	m
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko ⁵	x	x	3,48	0,4	0,74	n	0,16	0,89	0,11
Niederlande ⁵	x	x	3,06	0,2	x	x	0,39	1,18	0,29
Neuseeland	m	m	4,61	m	x	x	x	m	m
Norwegen	x	x	4,42	x	x	x	x	1,51	n
Polen ⁷	x	x	3,48	m	0,96	x	0,20	1,16	m
Portugal	x	x	4,22	m	x	x	x	1,04	m
Spanien ¹	3,52	0,13	3,65	0,3	0,83	m	0,28	1,11	0,09
Schweden ⁸	4,09	0,42	4,52	0,8	0,92	a	0,83	1,75	m
Schweiz	x	m	4,46	m	m	n	m	1,11	m
Türkei ^{1,5}	2,28	0,06	2,33	0,0	0,74	0,08	0,02	0,84	n
Vereinigtes Königreich ¹	3,28	0,13	3,40	m	0,74	a	0,37	1,11	m
Vereinigte Staaten ^{1,2}	3,61	0,14	3,74	0,0	1,77	0,15	0,37	2,29	0,11
Ländermittel	3,4	0,2	3,7	0,25	1,0	0,04	0,34	1,3	0,23

1. nur öffentliche Einrichtungen
2. nur öffentliche und staatlich-subventionierte private Einrichtungen
3. Post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich im Tertiärbereich enthalten
4. Referenzjahr 1997.
5. Referenzjahr 1999.

Quelle: OECD.

B6

Tabelle B6.3. **Ausgaben pro Schüler/Studierenden für Unterricht, zusätzliche Dienstleistung und Forschung + Entwicklung (1998)**
Ausgaben pro Studierenden (in US-Dollar, kaukraftbereinigt), nach Art der erbrachten Leistung und Bildungsbereich

	Primar-, Sekundar- und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich			Tertiärbereich			
	Direkte Ausgaben für Bildungseinrichtungen			Direkte Ausgaben für Bildungseinrichtungen			
	Eigentliche Bildungsdienstleistungen	Zusätzliche Leistungen (Transport, Mahlzeiten, von Bildungseinrichtungen gestellte Unterkünfte)	Insgesamt	Eigentliche Bildungsdienstleistungen	Zusätzliche Leistungen (Transport, Mahlzeiten, von Bildungseinrichtungen gestellte Unterkünfte)	Forschung + Entwicklung	Insgesamt
Australien	4.832	40	4.873	7.778	584	3.177	11.539
Österreich ¹	x	x	7.375	x	m	x	11.279
Belgien (fläm. Gem.) ²	5.063	88	5.151	5.609	137	851	6.597
Kanada	5.428	306	5.734	11.609	6	2.964	14.579
Tschechische Republik	2.111	384	2.495	3.632	533	1.420	5.584
Dänemark	x	x	6.987	7.007	n	2.555	9.562
Finnland	4.548	349	4.897	5.050	78	2.199	7.327
Frankreich	4.696	759	5.455	5.566	476	1.185	7.226
Deutschland	5.554	n	5.554	5.838	n	3.643	9.481
Griechenland ²	2.520	50	2.569	x	x	x	4.157
Ungarn	1.859	251	2.110	4.420	652	x	5.073
Island ¹	m	m	m	m	m	m	m
Irland	3.224	66	3.290	7.051	n	1.471	8.522
Italien ¹	6.088	118	6.206	x	184	x	6.295
Japan	x	x	5.508	x	x	x	9.871
Korea	x	x	3.214	x	x	x	6.356
Luxemburg	m	m	m	n	m	n	m
Mexiko	x	x	1.129	3.137	n	663	3.800
Niederlande	x	x	4.571	x	x	3.561	10.757
Neuseeland	m	m	m	x	x	x	m
Norwegen ¹	x	x	7.373	x	x	x	10.918
Polen	x	x	1.476	3.524	x	738	4.262
Portugal	x	x	4.122	x	x	x	m
Spanien	3.705	139	3.844	3.785	m	1.253	5.038
Schweden	5.113	530	5.643	6.947	a	6.277	13.224
Schweiz ¹	x	m	6.985	m	n	m	16.563
Türkei ¹	874	22	895	m	m	m	m
Vereinigtes Königreich ²	4.217	161	4.378	6.452	n	3.247	9.699
Vereinigte Staaten	6.459	245	6.704	15.286	1276	3.240	19.802
Ländermittel	4.008	213	4.472	6.465	258	2.559	9.107

1. nur öffentliche Einrichtungen

2. nur öffentliche und staatlich-subventionierte private Einrichtungen

Quelle: OECD.

BILDUNGSZUGANG, BILDUNGSBETEILIGUNG UND BILDUNGSFORTSCHRITTE



Eine gut ausgebildete Bevölkerung ist zu einem bestimmenden Merkmal für eine moderne Gesellschaft geworden. Bildung dient der Vermittlung staatsbürgerlicher Werte und ist ein Mittel zur Entwicklung des Leistungsvermögens und der sozialen Fähigkeiten jedes Einzelnen. Kleine Kinder werden im Elementarbereich sozial und wissensmäßig auf ihren Eintritt in den Primarbereich vorbereitet, Primar- und Sekundarbereich legen ein Fundament von grundlegenden Fähigkeiten und Kenntnissen, das die jungen Menschen auf ein Leben als leistungsfähige Mitglieder der Gesellschaft vorbereitet, und der tertiäre Bildungsbereich bietet dem Einzelnen eine Vielzahl von Möglichkeiten, entweder direkt nach der Schulbildung oder später im Leben spezielle Kenntnisse und Fähigkeiten zu erlangen. Außerdem ermutigen und unterstützen viele Arbeitgeber es, wenn Mitarbeiter ihre Fähigkeiten und Kenntnisse auffrischen, sich weiterbilden und neu orientieren, um den Anforderungen sich ständig ändernder Technologien gerecht zu werden.

Informationen über die zu erwartende Ausbildungsdauer und die Bildungsbeteiligung in den verschiedenen Bildungsbereichen vermitteln einen Überblick über die Struktur der verschiedenen Bildungssysteme sowie über den Zugang zum Bildungsangebot dieser Systeme. Die Entwicklungstendenzen der Bildungsbeteiligung in den verschiedenen Bildungsbereichen und Bildungseinrichtungen dienen ebenfalls als Indikatoren dafür, wie Angebot und Nachfrage nach Bildungsressourcen in den einzelnen Ländern gegeneinander abgewogen werden.

Praktisch alle jungen Menschen in den OECD-Ländern haben Zugang zu einer Grundausbildung von mindestens elf Jahren. Wer jedoch wann, wie und für wie lange an welchen Bildungsmaßnahmen teilnimmt, das variiert während der gesamten Lebensspanne erheblich. **Indikator C1** zeigt, dass die Bildungsbeteiligung während der Vorschuljahre und nach Beendigung der Schulpflicht in den einzelnen Ländern erheblich voneinander abweicht. In einigen Ländern wurde die Bildungsbeteiligung zum Beispiel dadurch erhöht, dass eine nahezu vollständige Vorschulbildung ab dem Alter von drei Jahren eingeführt wurde, dass man die Mehrheit der Jugendlichen bis zum Alter von 18 oder 19 Jahren im Bildungssystem behält, oder dadurch, dass in allen Altersgruppen bis zum 28. oder 29. Lebensjahr eine Bildungsbeteiligung von 10 bis 20 Prozent erzielt wurde. Allgemeine und berufliche Bildung über die Schulpflicht hinaus sind auch ein wichtiges Element lebenslangen Lernens. Sie bietet im Rahmen einer breiten Palette unterschiedlich strukturierter Einrichtungen Möglichkeiten der persönlichen und gesellschaftlichen Entwicklung. Indikator C1 bietet nicht nur einen Gesamtüberblick über das formelle Bildungssystem, sondern auch einen Überblick über die Teilnahme an Fort- und Weiterbildung außerhalb des formellen Bildungssystems.

Eine Reihe von Faktoren, u.a. das erhöhte Risiko, arbeitslos zu werden, und andere Formen der Ausgrenzung junger Menschen mit unzureichender Ausbildung, haben für die Jugendlichen den Anreiz verstärkt, ihre Ausbildung über das Ende der Pflichtschulzeit hinaus fortzusetzen und einen Abschluss im Sekundarbereich II zu erlangen. **Indikator C2** zeigt auf, dass ein Abschluss im Sekundarbereich II nicht nur immer mehr zum Normalfall wird, sondern dass die Mehrheit der Schüler Bildungsgänge im Sekundarbereich II abschließt, die dazu ausgerichtet sind, den Zugang zu einem weiterführenden tertiären Studiengang zu eröffnen. Indikator C2 enthält auch die Abschlussquoten von post-sekundären

Bildungsgängen, die inhaltlich Bildungsgängen des Sekundarbereich II entsprechen, also eine Alternative zu den normalerweise länger dauernden Studiengängen des Tertiärbereichs darstellen.

Nach dem Sekundarbereich bestehen mehrere Möglichkeiten der weiteren Ausbildung zur Auswahl. Eine Möglichkeit sind relativ kurze, berufsorientierte Studiengänge im Tertiärbereich. Eine andere Möglichkeit sind theoretisch ausgerichtete Bildungsgänge, die dazu dienen sollen, eine ausreichende Befähigung für den Zugang zu fortgeschrittenen forschungsbezogenen Bildungsgängen und Berufen mit hohen fachlichen Anforderungen zu vermitteln. Sie werden hauptsächlich, aber nicht ausschließlich an Hochschulen angeboten. Eine Option, für die sich immer mehr Schulabgänger entscheiden. Der Abschluss eines tertiären Bildungsgangs ist im Allgemeinen mit besseren Beschäftigungschancen (s. Indikator E1 und einem höheren Einkommen (s. Indikator E5) verbunden.

Anhand von zwei Indikatoren werden einige der Merkmale einer Ausbildung im Tertiärbereich von heute dargestellt. **Indikator C3** zeigt auf, welcher Anteil der jungen Menschen heute in den Tertiärbereich eintritt und untersucht die Anzahl von Jahren, die während des gesamten Lebens in den verschiedenen Formen von tertiären Bildungsgängen verbracht werden. Er macht deutlich, dass die Bildungserwartung (in Jahren) schnell ansteigt. **Indikator C4** zeigt darüber hinaus auf, dass es zwischen den einzelnen Ländern große Unterschiede im Anteil der Studienanfänger gibt, die das Studium mit einem Erstabschluss absolvieren. Ferner stellt er einige stark voneinander abweichende Merkmale des tertiären Bildungsangebots vor.

Schüler mit Behinderungen, Lernschwierigkeiten und aus benachteiligten Gruppen erfahren im Rahmen ihrer Ausbildung oft zusätzliche Unterstützungsleistungen, um ihnen zufriedenstellende Fortschritte zu ermöglichen. Einige werden auch weiterhin in speziellen Schulen unterrichtet, aber mehr und mehr werden in den regulären Unterricht integriert. Die Ausrichtung der Bildungspolitik hin auf lebenslanges Lernen und Chancengleichheit hat für diese Schüler eine besondere Bedeutung, da sie sich dem größten Risiko der Ausgrenzung gegenübersehen. Dieses Risiko betrifft nicht nur die Schulen, sondern auch den Arbeitsmarkt und das Leben ganz allgemein. Das Bildungsangebot für diese Schüler genau zu beobachten, ist von besonderer Bedeutung, vor allen Dingen hinsichtlich der erheblichen zusätzlich erforderlichen Ressourcen. **Indikator C5** vergleicht den Anteil von Schülern, von denen die einzelnen Länder ausgehen, dass sie spezielle Bildungsbedürfnisse haben. Er enthält auch Daten zu dem Umfang des Bildungsangebots, dem Ort des Unterrichts und der Verteilung der Schüler mit speziellen Bildungsbedürfnissen nach Geschlecht.

Es gibt zahlreiche Anzeichen dafür, dass ein größeres Ausmaß an sekundärer und tertiärer Bildung für junge Menschen ihre individuellen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Aussichten verbessert. Es gibt auch immer mehr, wenn auch weniger direkte, Anzeichen dafür, dass sich eine Anhebung des allgemeinen Bildungsstands für die Gesellschaft insgesamt auszahlt. Da jedoch technologischer Fortschritt und zunehmende Globalisierung die Art der Nachfrage nach qualifizierten Arbeitnehmern in der ganzen Welt verändern, kann die Erhöhung des Anteils junger Menschen in Bildungsgängen des Sekundarbereich II und des Tertiärbereichs aus einer Reihe von Gründen nur ein Teil der Lösung sein. Erstens wird der Zuwachs an besser ausgebildeten jungen Menschen den allgemeinen Bildungsstand der bestehenden Erwerbsbevölkerung nur allmählich ändern. Zweitens ist der Bildungsstand nur ein Bestandteil des Humankapitals. Menschen erwerben im Laufe ihres Lebens ständig neue Kenntnisse und Fähigkeiten, durch Erfahrungen in der Familie, im Gemeinwesen und am Arbeitsplatz, und eben auch im Rahmen formeller Bildung. Nicht nur am Arbeitsplatz steigt ständig die Nachfrage nach Menschen, die ihre Kenntnisse flexibel einsetzen und nutzen sowie mit anderen effektiv zusammenarbeiten können. Diese Fähigkeiten können teilweise durch Bildung erworben werden, müssen aber auch in dem Umfeld entwickelt werden, in dem sie gebraucht werden. Entwicklungsstrategien für Möglichkeiten des lebenslangen Lernens dürfen sich daher nicht nur auf die herkömmlichen Bildungseinrichtungen konzentrieren, sondern müssen darüber hinaus gehen, um optimale Investitionen in das Humankapital sicherzustellen. **Indikator C6** fasst die Ergebnisse der Internationalen Untersuchung der Lesefähigkeit von Erwachsenen (International Adult Literacy Survey—IALS, 1994 und 1998) und von nationalen Haushaltsumfragen über Erwachsenen- und Weiterbildung zusammen, die gleichermaßen ein besseres Verständnis der Beteiligung an berufsbezogener Fort- und Weiterbildung aller Beschäftigten ermöglichen.

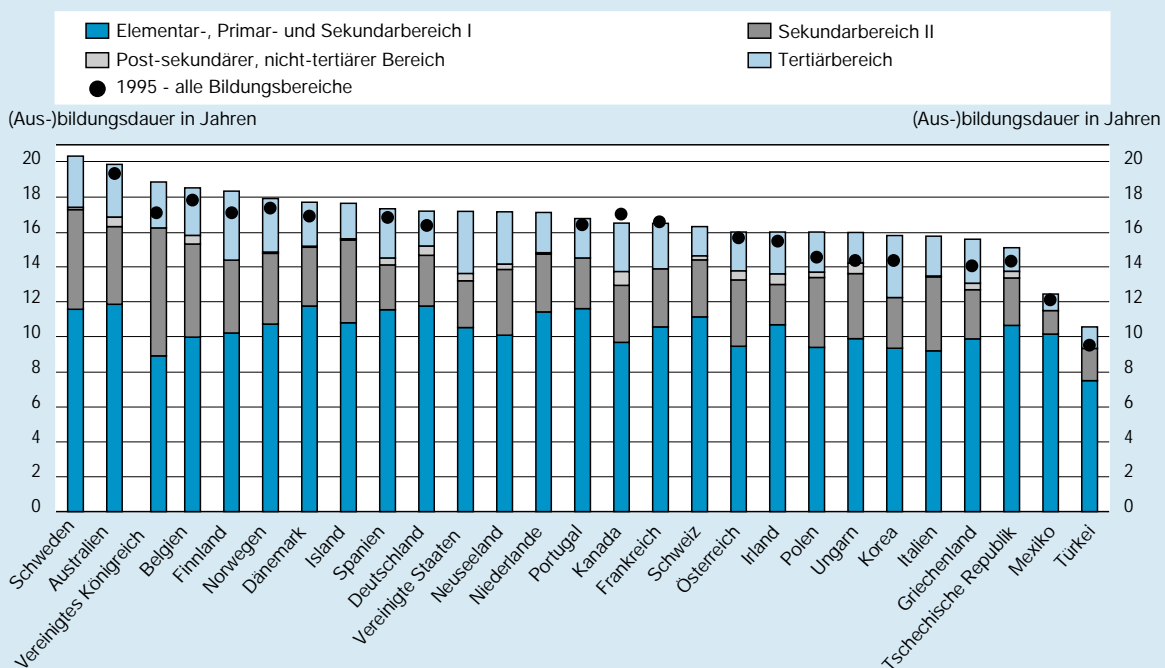
BILDUNGSBETEILIGUNG ÜBER DIE GESAMTE LEBENSSPANNE

- In 25 von 27 OECD-Ländern nimmt der Einzelne im Durchschnitt zwischen 15 und 20 Jahren an formellen Bildungsmaßnahmen teil, wobei ein Großteil der Unterschiede auf eine unterschiedliche Bildungsbeteiligung im Sekundarbereich II zurückzuführen ist.
- In 18 von 20 OECD-Ländern stieg die Bildungserwartung (in Jahren) zwischen 1995 und 1999. In Finnland, Griechenland, Korea, Polen, der Türkei, Ungarn und dem Vereinigten Königreich betrug der Anstieg mehr als ein Jahr über diesen relativ kurzen Zeitraum hinweg.
- Die Mehrheit der Schüler im Primar- und Sekundarbereich besucht öffentliche Bildungseinrichtungen, aber inzwischen besuchen durchschnittlich 13 Prozent der Schüler private Bildungseinrichtungen im Primar- und Sekundarbereich.
- In einem Drittel der OECD-Länder werden mehr als 70 Prozent der 3- bis 4-Jährigen im Elementar- oder Primarbereich unterrichtet. Am anderen Ende des Spektrums kann ein heute 17-Jähriger in der OECD davon ausgehen, dass er voraussichtlich im Durchschnitt 2,5 Jahre im tertiären Bildungsbereich verbringen wird.
- In 10 von 18 Ländern nimmt mehr als ein Drittel der 25- bis 44-Jährigen an einer Form von Fort- und Weiterbildung teil.
- In der Mehrheit der OECD-Länder können Frauen erwarten, länger in Ausbildung zu verbleiben als Männer – im Durchschnitt zusätzliche 0,4 Jahre.

C1

Grafik C1.1. Bildungserwartung (in Jahren) (1999)

Zu erwartende Jahre in Ausbildung bei gleichbleibenden Rahmenbedingungen, ohne Erziehung von Kindern unter 5 Jahren, nach Bildungsbereich



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der gesamten Bildungserwartung (in Jahren) für alle Bildungsbereich im Jahr 1999.
Quelle: OECD, Tabelle C1.1.

■ POLITISCHER HINTERGRUND

Dieser Indikator befasst sich mit dem Umfang der Bildungsteilnahme in allen Bildungsbereichen sowie der Teilnahme an Fort- und Weiterbildung.

Eine gut ausgebildete Bevölkerung ist für die wirtschaftliche, geistige und soziale Entwicklung eines Landes von entscheidender Bedeutung. Aus diesem Grunde haben die Gesellschaften ein eigenes Interesse daran, sowohl für Kinder als auch für Erwachsene einen breiten Zugang zu einer umfangreichen Palette an Bildungsmöglichkeiten zu gewährleisten. Programme im Elementarbereich bereiten die Kinder auf den Primarbereich vor. Sie können Präventivmaßnahmen zur Bekämpfung sprachlicher und sozialer Nachteile bieten sowie die Möglichkeit, die Bildungserfahrungen aus dem Elternhaus auszubauen und zu ergänzen. Primar- und Sekundarbereich statten junge Menschen mit grundlegenden Kompetenzen aus und bereiten sie auf lebenslanges Lernen und die Entwicklung hin zu produktiven Mitgliedern der Gesellschaft vor. Der Tertiärbereich bietet dem Einzelnen eine Vielzahl von Möglichkeiten, entweder direkt nach der Schulbildung oder später im Leben spezielle Kenntnisse und Fähigkeiten zu erlangen.

Dieser Indikator stellt verschiedene Kenngrößen für die Bildungsbeteiligung vor, um die unterschiedlichen Ebenen des Bildungszugangs in den verschiedenen Ländern zu beschreiben. Die Entwicklungstendenzen der Bildungsbeteiligung in den verschiedenen Bildungsbereichen werden hier auch als Indikator dafür verwendet, wie sich der Bildungszugang entwickelt hat.

Bildung und Weiterbildung entwickeln sich zu einem wichtigen Bestandteil des lebenslangen Lernens und umfassen die individuelle und soziale Entwicklung in vielen verschiedenen Formen von Bildungseinrichtungen.

■ ERGEBNISSE UND ERLÄUTERUNGEN

Bildungsbeteiligung insgesamt

In 25 von 27 OECD-Ländern nimmt der Einzelne im Durchschnitt zwischen 15 und 20 Jahren an einer formellen Ausbildung teil.

Eine Art, die Bildungsbeteiligung zu betrachten, besteht darin, den Zeitraum abzuschätzen, den ein heute 5-jähriges Kind, unter Zugrundelegung der aktuellen Beteiligungsquoten, in seinem Leben voraussichtlich in Vollzeit- oder Teilzeitausbildung verbringen wird. Diese „Bildungserwartung“ (in Jahren) wird geschätzt, indem die Bildungsbeteiligung jeder einzelnen Jahrgangsstufe, gemessen ab dem Alter von 5 Jahren, aufaddiert wird (Grafik C1.2). Innerhalb der OECD schwankt die Bildungserwartung von 12 Jahren und weniger in Mexiko und der Türkei bis zu über 18 Jahren in Australien, Belgien, Finnland, Schweden und dem Vereinigten Königreich.

Ein Großteil der Unterschiede rührt von Unterschieden bei der Bildungsbeteiligung im Sekundarbereich II her.

Die meisten Abweichungen bei der Bildungserwartung (in Jahren) in den einzelnen Ländern beruhen auf den Unterschieden bei der Bildungsbeteiligung im Sekundarbereich II. Obwohl die relativen Unterschiede auch bei der Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich groß sind, gelten sie nur für einen kleineren Anteil der entsprechenden Altersgruppe und wirken sich deshalb weniger auf die „Bildungserwartung“ insgesamt aus.

Da Maße einer durchschnittlichen Ausbildungsdauer wie die „Bildungserwartung“ von der für die gesamte Lebensspanne geltenden Bildungsbeteiligung beeinflusst werden, unterschätzen sie die tatsächliche Bildungsdauer von Kindern in Bildungssystemen mit expandierendem

Bildungszugang. Diese Werte unterscheiden auch nicht zwischen Vollzeit- und Teilzeitbeteiligung, was bedeutet, dass Länder mit einem relativ hohen Anteil von Teilzeitlernenden in der Regel relativ hohe Werte aufweisen. In Australien, Belgien, Island, Neuseeland, Portugal, Schweden, Ungarn und dem Vereinigten Königreich macht die Teilnahme an Teilzeitausbildung 2 Jahre und mehr der Bildungserwartung in Jahren aus (Tabelle C1.1).

Hinter diesen Gesamtzahlen stehen allerdings bedeutende strukturelle Unterschiede: In einigen Ländern wird das Teilzeitlernen nur im Tertiärbereich verfolgt, wohingegen es in anderen auch im Sekundarbereich angeboten und nachgefragt wird (s. auch Tabelle C1.4 und Indikator C3). In den Ländern, in denen die Bildungserwartung in einem bestimmten Bildungsbereich die Anzahl der Klassenstufen in diesem Bereich übersteigt, haben Klassenwiederholungen (oder wie im Fall von Australien, die Anzahl der Erwachsenen in solchen Bildungsgängen) größere Auswirkungen auf die Bildungserwartung als der Anteil derjenigen Schüler, die eine Ausbildung vor dem entsprechenden Abschluss abbrechen.

Die Bildungsbeteiligung hängt sowohl von Zugangsquoten eines bestimmten Bildungsbereichs als auch der typischen Ausbildungsdauer ab. Eine Bildungserwartung von vielen Jahren bedeutet deshalb nicht unbedingt, dass alle jungen Menschen über einen langen Zeitraum an Bildungsmaßnahmen teilnehmen. Belgien und Schweden haben bei einer Bildungserwartung von mehr als 18 Jahren für 5-Jährige eine fast vollständige Beteiligung (mehr als 90 Prozent) für eine Bildungsdauer von 15 bzw. 13 Jahren. Im Gegensatz dazu gibt es bei einer gleich hohen Bildungserwartung in Australien und Finnland eine fast vollständige Beteiligung (mehr als 90 Prozent) nur für eine Bildungsdauer von 11 Jahren (Grafik C1.2 und Tabelle C1.2).

In den meisten OECD-Ländern haben praktisch alle Jugendlichen Zugang zu einer formellen Ausbildung von mindestens 11 Jahren. Die Altersspanne, in der mindestens 90 Prozent der Lernenden sich in einem Bildungsgang befinden, umfasst 13 Jahre oder mehr in Belgien, Frankreich, Japan, den Niederlanden und Schweden. Mexiko und die Türkei hingegen haben maximal für einen Zeitraum von sieben Jahren eine Bildungsbeteiligung von über 90 Prozent (Tabelle C1.2).

In der Mehrheit der OECD-Länder ist die voraussichtliche Ausbildungsdauer bei den Frauen durchschnittlich um 0,4 Jahre länger als bei den Männern. Die Abweichungen zwischen den einzelnen Ländern hinsichtlich der Bildungserwartung sind in der Regel für Frauen höher als für Männer. In einigen Ländern zeigen sich beträchtliche geschlechtsspezifische Unterschiede. In Korea, der Türkei, der Schweiz und den Vereinigten Staaten ist die erwartete Ausbildungsdauer bei den Männern um 0,8 bis 1,9 Jahre länger als bei den Frauen. Das Gegenteil gilt für Finnland, Island, Neuseeland, Norwegen, Schweden und das Vereinigte Königreich, wo die voraussichtliche Beteiligungsdauer für Frauen um mehr als ein Jahr länger ist als für Männer (Tabelle C1.1).

Entwicklungen in der Bildungsbeteiligung

In 18 von 20 OECD-Ländern, für die vergleichbare Daten für 1995 und 1999 verfügbar sind, stieg die Bildungserwartung zwischen 1995 und 1999. In Finnland, Griechenland, Korea, Polen, der Türkei, Ungarn und dem Vereinigten Königreich

Eine Bildungserwartung von vielen Jahren bedeutet nicht unbedingt, dass alle junge Menschen Zugang zu höherer Bildung haben, ...

C1

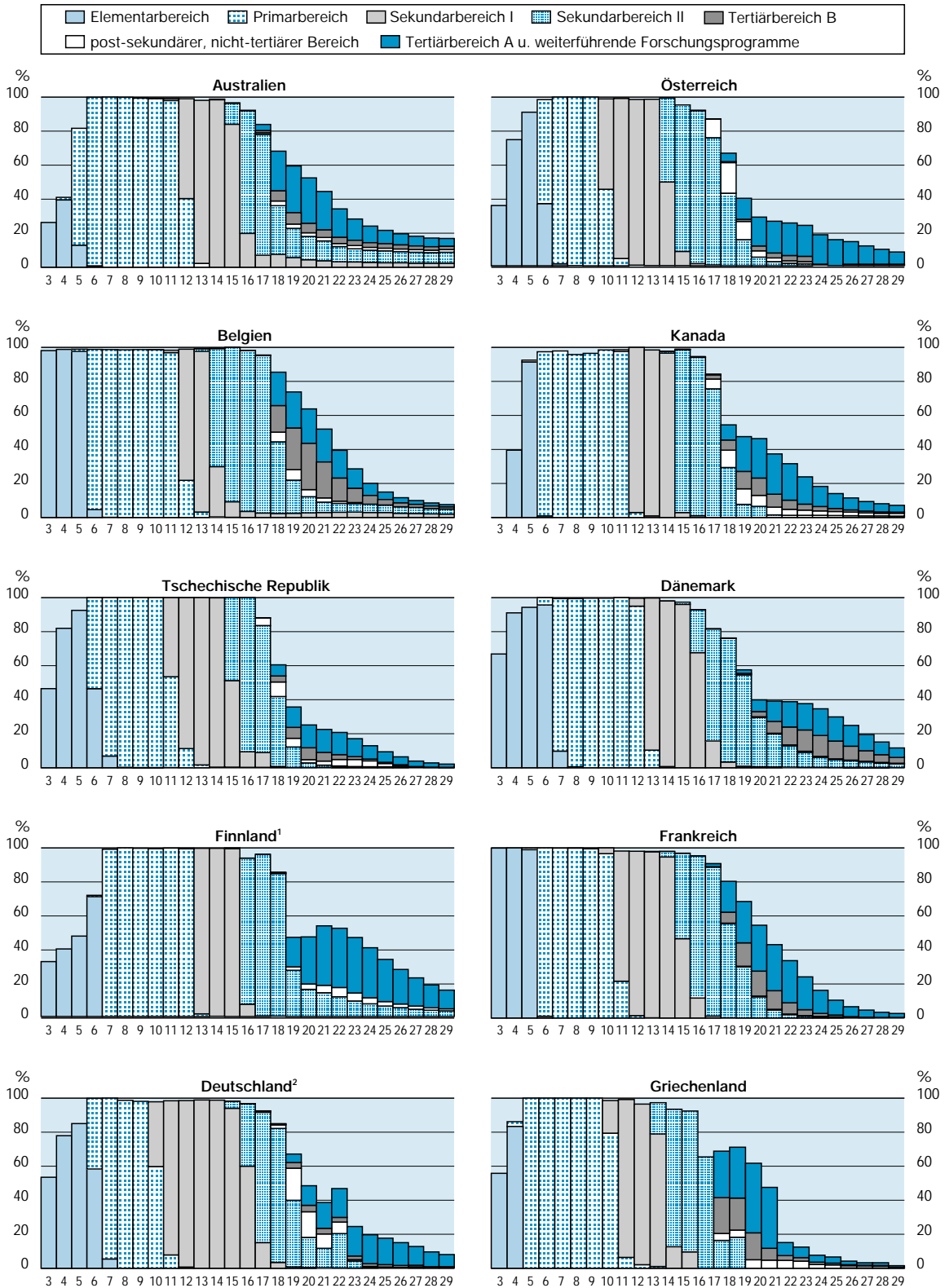
... aber in den meisten OECD-Ländern nehmen praktisch alle Jugendlichen mindestens 11 Jahre lang an der formellen Bildung teil.

In der Mehrheit der OECD-Länder können Frauen eine längere Ausbildung erwarteten als Männer – im Durchschnitt zusätzliche 0,4 Jahre.

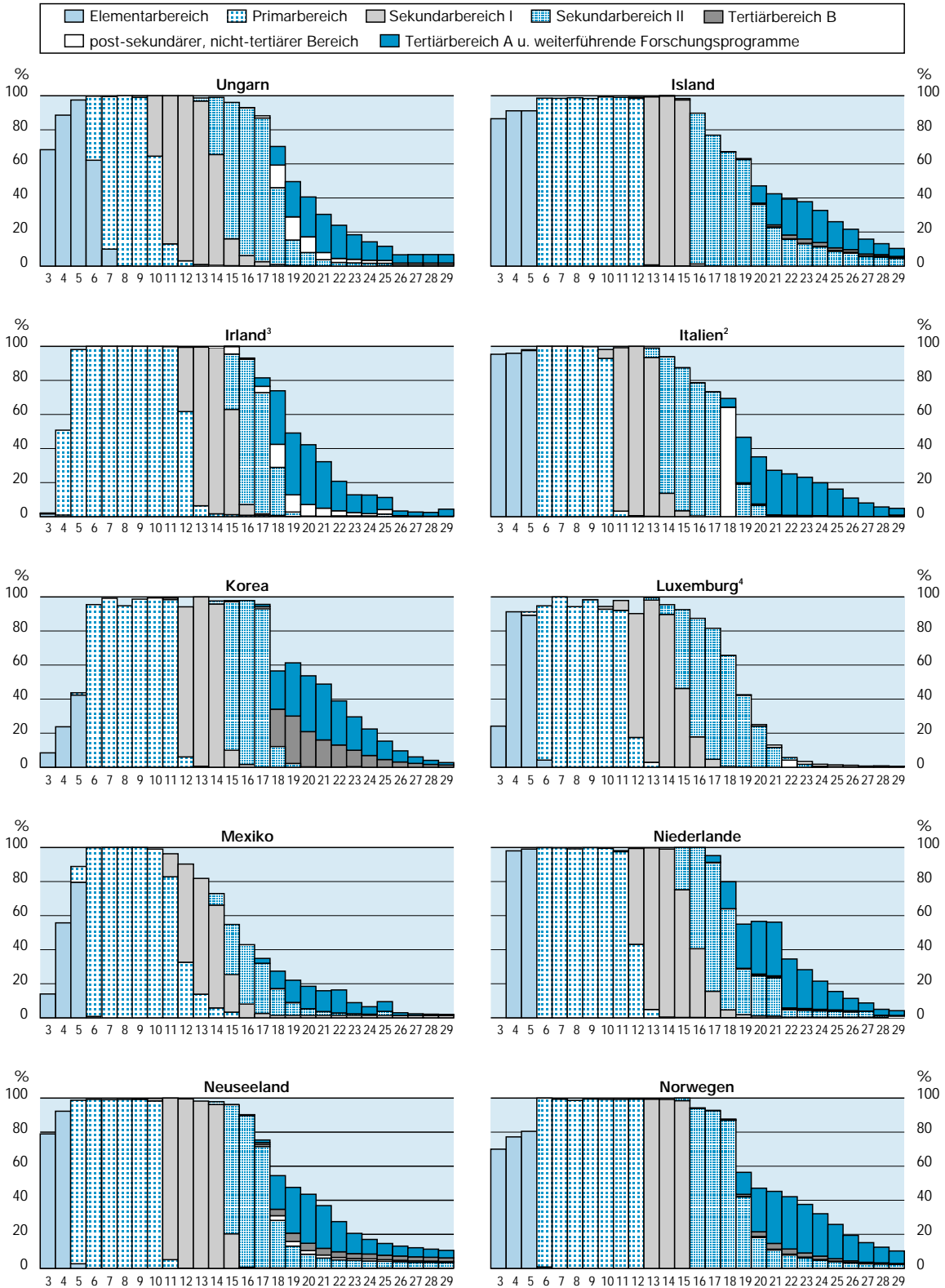
Zwischen 1995 bis 1999 stieg die Bildungserwartung in 18 von 20 OECD-Ländern.

Grafik C1.2. Netto-Beteiligungsquoten nach einzelnen Jahrgängen (1999)

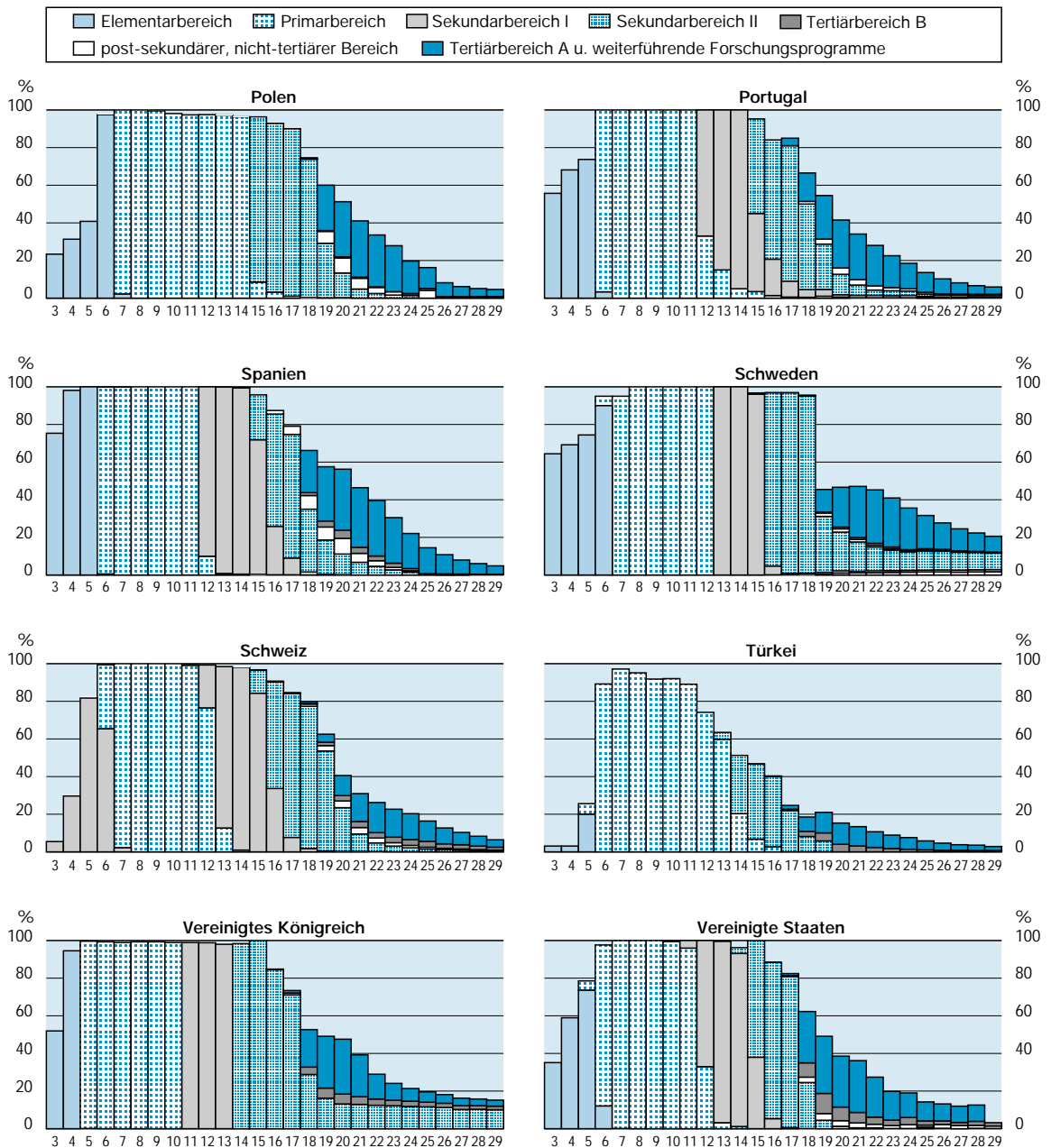
Nach Bildungsbereich, basierend auf Personen



Grafik C1.2. Netto-Beteiligungsquoten nach einzelnen Jahrgängen (1999) (Fortsetzung)
 Nach Bildungsbereich, basierend auf Personen



Grafik C1.2. **Netto-Beteiligungsquoten nach einzelnen Jahrgängen (1999)** (Fortsetzung)
 Nach Bildungsbereich, basierend auf Personen



1. Finnland und das Vereinigte Königreich: der Sekundarbereich II umfasst auch den post-sekundären, nicht-tertiären Bereich
 2. Deutschland und Italien: für weiterführende Forschungsprogramme liegen keine Daten vor
 3. Irland: Tertiärbereich A u. weiterführende Forschungsprogramme beinhalten auch die Daten für den Tertiärbereich B
 4. Luxemburg: für den Tertiärbereich liegen keine Daten vor
- Quelle: OECD.

betrug der Anstieg mehr als ein Jahr über diesen relativ kurzen Zeitraum hinweg (Grafik C1.1).

Ein Anstieg der Bildungserwartung ist unter bestimmten demographischen Bedingungen nicht unbedingt mit einem Anstieg der absoluten Schülerzahlen verbunden. In 13 von 20 Ländern, für die vergleichbare Daten vorliegen, gab es zwischen 1995 und 1999 auch einen Anstieg der absoluten Schüler- und Studierendenzahlen. Allerdings stiegen die Schülerzahlen im Primar- und Sekundarbereich nur in 9 der 13 Länder an, in denen es Zunahmen in allen Bildungsbereichen gab. In Australien, Mexiko, Norwegen und der Türkei gab es einen Anstieg von mehr als 5 Prozent im Primar- und Sekundarbereich, wohingegen es in Griechenland, Portugal und Spanien zu einem Rückgang von 9 Prozent und mehr kam (Tabelle C1.4).

Zu den stärksten Anstiegen kam es im Tertiärbereich. Hier stieg die Studierendenzahl um mehr als 20 Prozent in Griechenland, Korea, Mexiko, Polen, der Tschechischen Republik, der Türkei und Ungarn (Tabelle C3.4).

Bildungsbeteiligung in privaten Bildungseinrichtungen und in Teilzeitausbildung

Auch wenn die große Mehrheit der Schüler im Primar- und Sekundarbereich öffentlich verwaltete und finanzierte Schulen besucht, besuchen im Durchschnitt der OECD-Länder 13,5 Prozent der Schüler im Primar- und Sekundarbereich private Bildungseinrichtungen (s. Tabelle C1.4 und Grafik C1.3).

In Belgien und den Niederlanden besucht die Mehrheit der Schüler staatlich-subventionierte private Bildungseinrichtungen (58,3 bzw. 76,3 Prozent), und in Australien, Korea, Spanien und dem Vereinigten Königreich beträgt dieser Anteil noch immer mehr als 20 Prozent. Im Primar- und Sekundarbereich sind private Bildungseinrichtungen, die hauptsächlich aus Zahlungen von Privathaushalten finanziert werden, weit weniger verbreitet und werden teilweise als beträchtliche Barriere für die Beteiligung von Schülern aus Familien mit geringem Einkommen angesehen. Nur in Japan, Mexiko, Portugal und den Vereinigten Staaten besuchen rund 10 Prozent der Schüler Privatschulen, die hauptsächlich durch unsubventionierte Zahlungen von Privathaushalten finanziert werden (Tabelle C1.4).

In 26 von 30 OECD-Ländern befinden sich mehr als 90 Prozent der Schüler im Primar- und Sekundarbereich in Vollzeitbildungsgängen. In Belgien und Schweden beträgt jedoch der Anteil der Teilzeitausbildung im Primar- und Sekundarbereich 10 Prozent, und in Australien und dem Vereinigten Königreich macht die Teilzeitausbildung mehr als 20 Prozent aller Schüler aus (Tabelle C1.4).

Bildungsbeteiligung im Elementarbereich

In der Mehrzahl der OECD-Länder beginnt die allgemeine Bildungsbeteiligung, d.h. eine Bildungsbeteiligung von mehr als 90 Prozent, im Alter von 5 bis 6 Jahren, obwohl in einem Drittel der OECD-Länder (Belgien, Dänemark, Frankreich, Island, Italien, Japan, Neuseeland, Norwegen, Spanien, Ungarn und dem Vereinigten Königreich) bereits mehr als 70 Prozent der 3- bis 4-Jährigen im Elementar- oder Primarbereich unterrichtet werden (Tabelle C1.2). Die Bildungsbeteiligung der 3- bis 4-Jährigen reicht von weniger als 20 Prozent in

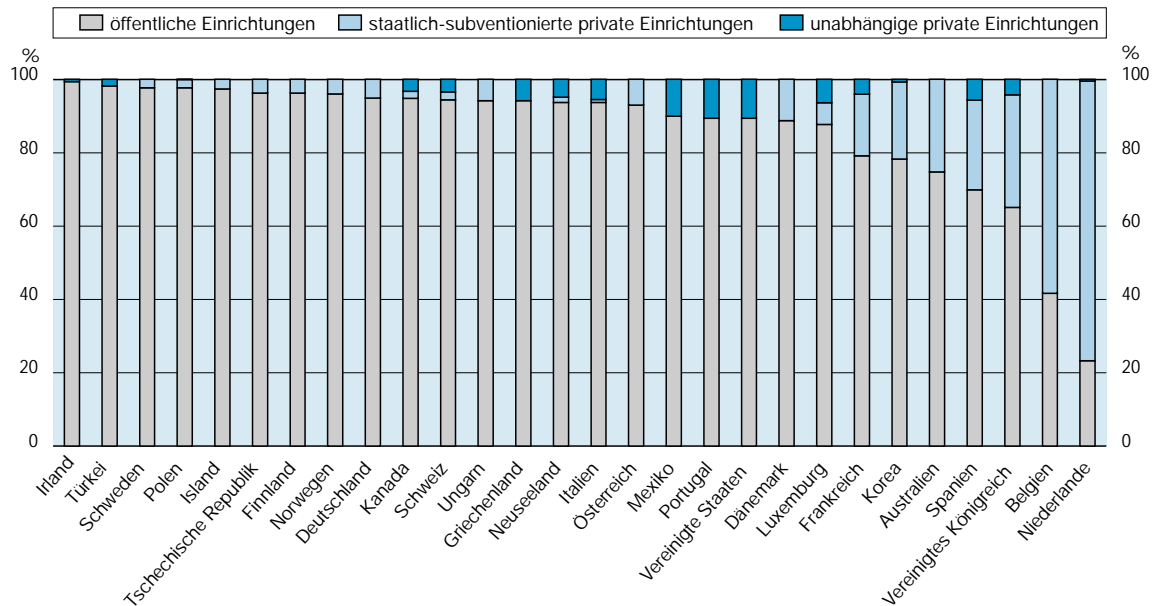
Die Mehrheit der Schüler im Primar- und Sekundarbereich besucht öffentliche Bildungseinrichtungen, ...

... doch mittlerweile entfällt ein Anteil von durchschnittlich 13,5 Prozent der Schüler auf private Bildungseinrichtungen des Primar- und Sekundarbereichs.

In einem Drittel der OECD-Länder werden mehr als 70 Prozent der 3- bis 4-Jährigen im Elementar- oder Primarbereich unterrichtet.



Grafik C1.3. Anteil der Schüler im Primar- und Sekundarbereich an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen (1999)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge nach dem Anteil der Schüler in öffentlichen Bildungseinrichtungen.
Quelle: OECD, Tabelle C1.4.

Kanada, Korea und der Schweiz bis zu über 90 Prozent in Belgien, Frankreich, Island, Italien und Spanien.

Angesichts der Tatsache, dass die Erziehung und Betreuung im Vorschulalter für den Aufbau einer soliden Grundlage für späteres lebenslanges Lernen und zur Sicherstellung eines gleichberechtigten Zugangs zu Bildungsmöglichkeiten später in der Schule eine wichtige Rolle spielt, ist die Elementarerziehung von entscheidender Bedeutung. Allerdings wird eine hochwertige Erziehung und Betreuung im Vorschulalter nicht nur in institutionalisierten Bildungsgängen des Elementarbereichs vermittelt, wie sie durch diesen Indikator abgedeckt werden. Folgerungen bezüglich Zugang zu und Qualität der Elementarerziehung sollten deshalb mit großer Vorsicht gezogen werden.

Bildungsbeteiligung gegen Ende und nach der Pflichtschulausbildung

Eine Reihe von Faktoren, u.a. das erhöhte Risiko, arbeitslos zu werden und andere Formen der Ausgrenzung junger Menschen mit unzureichender Ausbildung, beeinflussen die Entscheidung, die Ausbildung über die Pflichtschulzeit hinaus zu verlängern. In vielen Ländern dauert der Übergang von der Ausbildung in die Beschäftigung länger und ist komplexer geworden als früher. Daraus ergibt sich für die Lernenden die Möglichkeit oder auch die Notwendigkeit, Lernen und Arbeiten miteinander zu verbinden, um ausreichende Kenntnisse und Fähigkeiten zu erwerben (s. Kapitel E).

Die Schulpflicht endet in den OECD-Ländern zwischen 14 Jahren (Italien, Korea, Portugal und Türkei) und 18 Jahren (Belgien, Deutschland und die Niederlande), wobei der Abgang in den meisten Fällen mit 15 oder 16 Jahren erfolgt (Grafik C1.2). Das Alter, bis zu dem Schüler gesetzlich zum Schulbesuch verpflichtet sind, entspricht jedoch nicht immer dem Alter, für das eine vollständige Bildungsbeteiligung zu verzeichnen ist.

Während in den meisten Ländern die Bildungsbeteiligung bis zum Ende der Schulpflicht hoch ist, fällt die Bildungsbeteiligung in Belgien, Deutschland, Island, Mexiko, Neuseeland, den Niederlanden, Spanien, der Türkei und den Vereinigten Staaten vor dem Ende des schulpflichtigen Alters auf unter 90 Prozent. In Belgien, Deutschland, den Niederlanden und den Vereinigten Staaten liegt dies an dem vergleichsweise hohen Alter, mit dem die Schulpflicht endet (17 Jahre in den Vereinigten Staaten und 18 Jahre in Belgien, Deutschland und den Niederlanden). Im Gegensatz hierzu gelingt es in 14 OECD-Ländern, nahezu alle Jugendlichen auch über das Ende der Schulpflicht hinaus in der Schule zu halten (Tabelle C1.2). In Finnland, Japan, Korea und Schweden gehen mehr als 93 Prozent aller 17-Jährigen noch in die Schule, obwohl hier die Schulpflicht unter 17 Jahren endet (Tabelle C1.3). In Schweden befinden sich sogar noch 95 Prozent aller 18-Jährigen in einem Ausbildungsgang im Sekundarbereich.

In der Hälfte der OECD-Länder ist die Bildungsbeteiligung auch nach der Schulpflicht fast vollständig, insbesondere in Ländern, in denen die Schulpflicht relativ früh endet. Es gibt keinen engen Zusammenhang zwischen dem Ende der Schulpflicht und dem Rückgang der Bildungsbeteiligung. Nach dem 16. Lebensjahr nimmt die Bildungsbeteiligung jedoch in allen OECD-Ländern mit Ausnahme Finnlands, Portugals und Schwedens ab. Im OECD-Durchschnitt liegt die Bildungsbeteiligung im Alter von 17 Jahren bei 82 Prozent, im Alter von 18 Jahren bei 69 Prozent, und im Alter von 19 Jahren bei 55 Prozent. Nur acht Länder weisen im Alter von 20 Jahren eine Bildungsbeteiligung von 50 Prozent und mehr auf (Tabelle C1.3).

In 20 von 28 OECD-Ländern ist der größte Rückgang der Bildungsbeteiligung am Ende des Sekundarbereich II zu verzeichnen. In Schweden sinkt die Bildungsbeteiligung nach dem 18. Lebensjahr, wenn die Schüler in der Regel den Sekundarbereich II abschließen, von 95 auf 45 Prozent. In Finnland, Kanada, Korea und Norwegen nimmt die Bildungsbeteiligung nach dem Ende des Sekundarbereich II um 30 Prozentpunkte und mehr ab. In anderen Ländern nimmt die Bildungsbeteiligung nach dem Ende der Schulpflicht bzw. nach dem Ende des Sekundarbereich II weniger deutlich ab (Tabelle C1.3).

Obwohl in den meisten Ländern ab den letzten Jahren im Sekundarbereich II ein allmählicher Rückgang der Bildungsbeteiligung zu verzeichnen ist, gibt es mehrere bemerkenswerte Ausnahmen. In einigen Ländern bleibt die Bildungsbeteiligung bis zum Alter von 20 bis 29 Jahren relativ hoch. In Australien und den nordischen Ländern liegt die Bildungsbeteiligung der 20- bis 29-Jährigen noch bei über 25 Prozent (Tabelle C1.2).

Der Übergang zum post-sekundären Bereich

Sowohl Abgänger aus dem Sekundarbereich II, die nicht direkt den Übergang zum Arbeitsmarkt suchen, als auch Berufstätige, die sich fortbilden wollen,

Die Schulpflicht endet in den OECD-Ländern zwischen 14 und 18 Jahren, in den meisten Ländern mit 15 oder 16 Jahren.

Die Bildungsbeteiligung liegt gegen Ende der Schulpflicht tendenziell hoch, doch in 9 Ländern erreichen mehr als 10 Prozent der Schüler das Ende der Pflichtschulbildung nicht.

Der größte Rückgang der Bildungsbeteiligung ist nicht am Ende der Pflichtschulzeit zu verzeichnen ...

... sondern am Ende des Sekundarbereich II.

In Australien und den nordischen Ländern befindet sich jeder Vierte 20- bis 29-Jährige in Ausbildung.



können aus einem großen Angebot an post-sekundären Ausbildungsgängen wählen. Innerhalb der OECD unterscheiden sich die tertiären Studiengänge in dem Ausmaß, in dem sie theoretisch ausgerichtet sind und darauf abzielen, Studierende für weiterführende Forschungsprogramme oder Berufe mit hohen Qualifikationsanforderungen vorzubereiten (Tertiärbereich A) oder sich eher auf die Vermittlung berufsspezifischer Fertigkeiten zum direkten Eintritt in den Arbeitsmarkt konzentrieren (Tertiärbereich B). Während man in der Vergangenheit anhand der Art der anbietenden Institution eines Bildungsgangs eine relativ gute Vorstellung von der Art des Bildungsgangs bekam, (z.B. Bildungsangebote an Universitäten oder an nicht-universitären Bildungseinrichtungen), haben sich diese Unterschiede inzwischen verwischt.

In 25 von 29 OECD-Ländern werden Bildungsgänge im post-sekundären, nicht tertiären Bereich angeboten.

In einer Reihe von Bildungssystemen haben die Absolventen des Sekundarbereich II auch die Möglichkeit, an relativ kurzen Ausbildungsgängen (mit einer Dauer unter 2 Jahren) teilzunehmen, um sich für bestimmte Berufe oder Berufsbereiche zu qualifizieren. Während einige Länder diese Bildungsgänge als höhere oder zweite Stufe innerhalb des Sekundarbereich II anbieten (beispielsweise Deutschland, Österreich, Spanien und Ungarn), werden sie in anderen im post-sekundären Bereich angeboten (beispielsweise Kanada und die Vereinigten Staaten). Aus internationaler Sicht befinden sich diese Bildungsgänge im Grenzbereich zwischen dem Sekundarbereich II und dem Tertiärbereich. In 25 von 29 Ländern werden den Absolventen des Sekundarbereich II derartige Bildungsgänge angeboten. In Irland, Österreich und Ungarn nehmen über 10 Prozent der 18- und 19-Jährigen an solchen post-sekundären, nicht-tertiären Bildungsgängen (ISCED 4) teil, und in Belgien, Kanada, Spanien und der Tschechischen Republik beträgt die Beteiligung mehr als 6 Prozent. Der Übergang vom sekundären in den post-sekundären Bereich erfolgt in den einzelnen Ländern in einem jeweils unterschiedlichen Alter (Grafiken C1.2 und C1.3). Allerdings sind nur in Österreich mehr als 10 Prozent der 17-Jährigen im post-sekundären, nicht-tertiären Bereich. In den meisten anderen Ländern erfolgt der Übergang vom Sekundarbereich II in den post-sekundären, nicht-tertiären Bereich im Alter von 18 Jahren. Eine Ausnahme ist Deutschland, wo das Übergangsalter hauptsächlich bei 19 bis 20 Jahren liegt (etwa 15 Prozent der 19- und 20-Jährigen nehmen dort an einem post-sekundären, nicht-tertiären Bildungsgang teil).

Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich

Im OECD-Durchschnitt kann ein 17-Jähriger davon ausgehen, dass er 2,5 Jahre im tertiären Bildungsbereich verbringen wird.

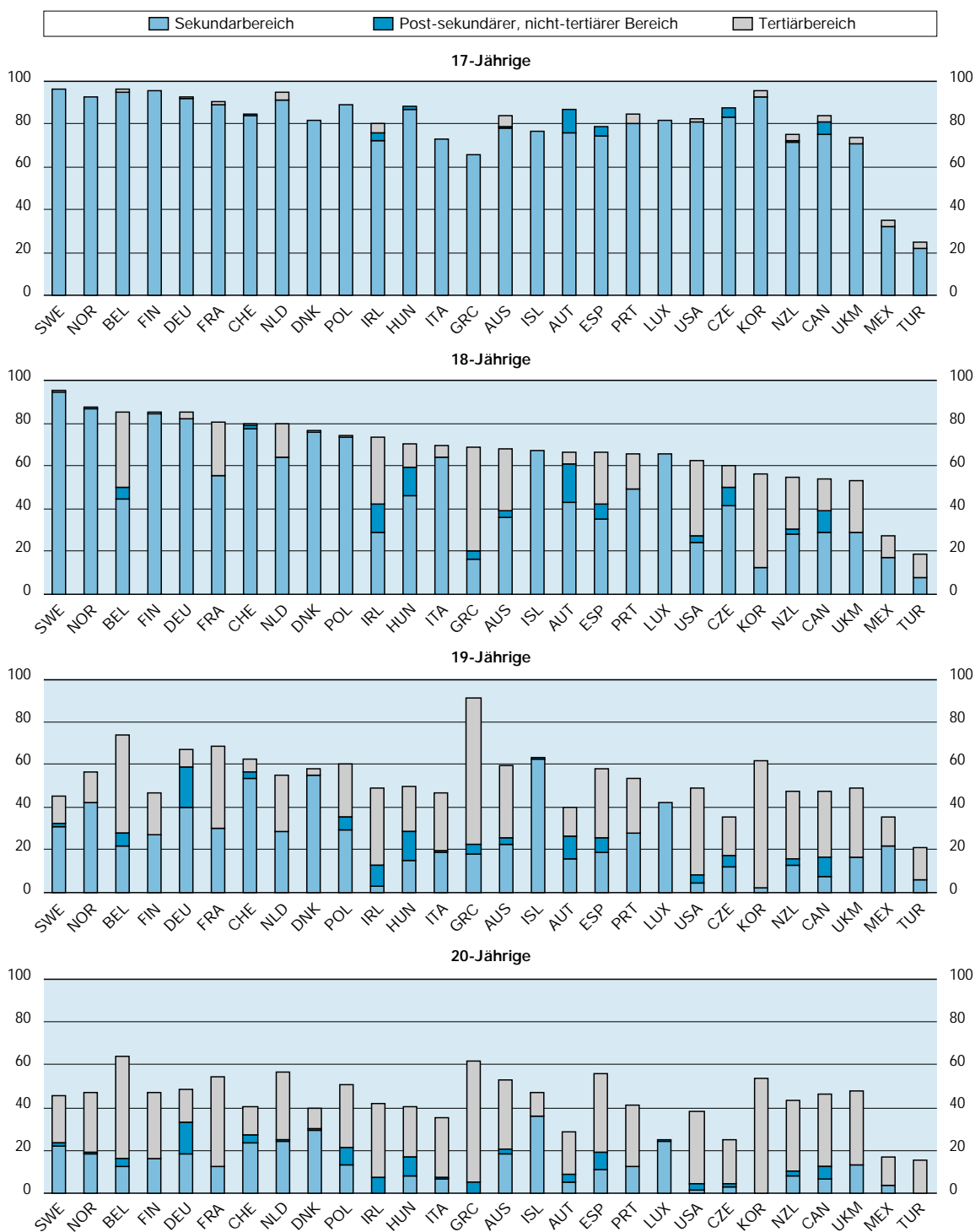
Im OECD-Durchschnitt kann ein 17-Jähriger davon ausgehen, dass er während seines gesamten Lebens voraussichtlich 2,5 Jahre im tertiären Bildungsbereich verbringen wird. Die Bildungserwartung im Tertiärbereich (in Jahren) wird sowohl von Studienanfängerquoten im Tertiärbereich als auch von der üblichen Studiendauer beeinflusst. In Australien, Finnland, Korea, Neuseeland, Norwegen und den Vereinigten Staaten beträgt sie 3 Jahre und mehr. In Mexiko, der Türkei und der Tschechischen Republik beträgt die zu erwartende Studiendauer im Tertiärbereich hingegen 1,4 Jahre und weniger (s. Tabelle C1.1 und Indikator C3).

Eine Politik der Ausweitung der Bildung für Jugendliche hat in vielen Ländern auch den Druck für einen erweiterten Zugang zum Tertiärbereich erhöht.

Eine Politik der Ausweitung der Bildung für Jugendliche hat in vielen Ländern auch den Druck für einen erweiterten Zugang zum Tertiärbereich erhöht. Bisher hat dieser Druck den Bevölkerungsrückgang der jüngeren Altersgruppen mehr als ausgeglichen, der bis vor kurzem zu Prognosen einer gleichbleibenden oder abnehmenden Nachfrage bei Schulabgängern in mehreren Ländern geführt hat. In einigen Ländern gibt es jetzt Anzeichen für eine nicht weiter zunehmende

Grafik C1.4. **Übergangscharakteristika im Alter von 17, 18, 19 und 20 Jahren (1999)**

Netto-Beteiligungsquoten in öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen nach Bildungsbereich, basierend auf Personen



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Beteiligungsquoten von 18-Jährigen.
Quelle : OECD, Tabelle C1.3.

Nachfrage nach Bildung im Tertiärbereich, die Gesamttendenz bleibt jedoch steigend.

Beteiligung an Fort- und Weiterbildung

Der steigenden Nachfrage nach Kenntnissen und Fähigkeiten kann nur teilweise durch Änderungen des formellen Bildungssystems entsprochen werden.

In den OECD-Ländern erkennt man zunehmend die Bedeutung von Investitionen in das Humankapital in Form des lebenslangen Lernens. Der Arbeitsmarkt verlangt immer mehr nach Arbeitskräften, die ihr Wissen gekonnt und flexibel einsetzen und anwenden können. Dem kann nur teilweise durch Änderungen im Lehrplan von Schulen und Hochschulen entsprochen werden, da sich heute im formellen Bildungssystem eingeführte Änderungen erst in mehreren Jahrzehnten auf die Bevölkerung als Ganzes auswirken werden. Außerdem besteht durch Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen außerhalb der formellen Bildungssysteme die Möglichkeit, Defizite und Mängel bei den in der Erstausbildung erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten zu beheben und/oder auf bereits Gelerntem aufzubauen.

In 11 von 18 Ländern beteiligt sich mehr als ein Drittel der 25- bis 44-Jährigen an einer Form von Fort- und Weiterbildung.

Tabelle C1.5 zeigt die Bildungsbeteiligung im Bereich Fort- und Weiterbildung. In 10 von 18 Ländern, für die Vergleichsdaten vorliegen, beteiligt sich über ein Drittel aller 25- bis 44-Jährigen an einer Form von Fort- und Weiterbildung (die nicht zu einem formellen Bildungsabschluss führt). 20-Jährige können damit rechnen, im Verlauf ihres Lebens in beträchtlichem Umfang an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen teilzunehmen. In Stunden ausgedrückt reicht diese Bildungsteilnahme von ungefähr 1.000 Stunden an Fort- und Weiterbildung in Belgien (fläm. Gem.), Italien und Polen bis zu über 3.000 Stunden in Dänemark und Finnland. Definiert man eine vollzeitäquivalente Teilnahme über die Intensität/Dauer und geht von ca. 30 Wochenstunden und 40 Wochen im Jahr aus, ergibt sich aus diesen Daten, dass in den betrachteten OECD-Ländern für Erwachsene im Alter von 20 bis 65 Jahren eine Vollzeit-Weiterbildung von 0,7 bis 3,2 Jahren zu erwarten ist (Tabelle C1.5).

■ DEFINITIONEN UND ANGEWANDTE METHODIK

Die Daten beziehen sich auf das Schuljahr 1998/99 und beruhen auf der 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. Eine standardisierte Unterscheidung zwischen Vollzeit- und Teilzeitlernenden ist sehr schwierig, da in einigen Ländern der Begriff des Teilzeitbildungs- bzw. Teilzeitstudiengangs unbekannt ist, obwohl in der Praxis zumindest ein Teil der Lernenden dieser Länder in einem anderen Land als Teilzeitlernende eingestuft würde. Es ist zu beachten, dass in einigen Ländern die Teilzeitausbildung nicht vollständig von den zur Verfügung gestellten Daten erfasst wird.

Die Berechnung der voraussichtlichen durchschnittlichen Dauer der formellen Bildung eines 5-jährigen Kindes während seines gesamten Lebens, die bei diesem Indikator als „Bildungserwartung (in Jahren)“ bezeichnet wird, erfolgt durch Addition der Netto-Bildungsbeteiligung für jede einzelne Altersstufe ab dem 5. Lebensjahr. Im Falle einer Entwicklung hin zu einer längeren (kürzeren) Dauer der Ausbildung in den folgenden Jahren, wird der Durchschnittswert für die Altersgruppe höher (oder niedriger) ausfallen. Bei einem Vergleich von Daten über die Bildungserwartung ist Vorsicht geboten. Weder die Länge eines Schuljahres noch die Qualität der Bildung sind notwendigerweise in allen Ländern gleich.

Die Berechnung der in Tabelle C1.2 verwendeten Netto-Bildungsbeteiligung, ausgedrückt in Prozent, erfolgte, indem die Zahl der Lernenden einer bestimmten Altersgruppe in allen Bildungsbereichen durch die Gesamtzahl der Personen in der entsprechenden Altersgruppe in der Bevölkerung dividiert wurde. Tabelle C1.3 zeigt die Netto-Bildungsbeteiligung nach einzelnen Altersjahrgängen (15 - 20 Jahre) für jeden Bildungsbereich auf.

Tabelle C1.1 zeigt den Änderungsindex der Bildungserwartung, und Tabelle C1.4 den Änderungsindex der Beteiligung im Primar- und Sekundarbereich, 1995 - 1999. Die Daten für die Bildungsbeteiligung für das Schuljahr 1994/95 basieren auf einer 2000 durchgeführten speziellen Erhebung und folgen der Klassifizierung gemäß ISCED-97.

In den meisten Ländern beliefen sich die bei der von Statistics Canada und der OECD durchgeführten ersten und zweiten IALS-Studie erreichten nationalen Stichproben auf 2.000 bis 4.500 Befragte. Alle statistischen Vergleiche in diesem Abschnitt sind auf ihre statistische Signifikanz überprüft worden. Für jede Tabelle werden die entsprechenden Standardfehler in runden Klammern angegeben.

Der Fragebogen der IALS-Studie erfasste jede Beteiligung an einer Bildungsmaßnahme während der letzten 12 Monate vor der Umfrage. Diese Definition von Schulung und Bildung in der IALS ist sehr weit gefasst, sie deckt mehr Weiterbildungsarten ab als andere Umfragen. Bei diesem Indikator muss man zwischen der formellen Bildung, die in der Bildungserwartung erfasst wird (Tabelle C1.1) und der Fort- und Weiterbildung derjenigen unterscheiden, die das Bildungssystem verlassen haben. Daher bleiben die Bildungsangaben derjenigen unberücksichtigt, die sich in einer zu einem formellen Abschluss führenden Bildungsmaßnahme befanden, da sie in der Regel schon in den in Tabelle C1.1 gezeigten Zahlen erfasst wurden.

Die Daten zur Fort- und Weiterbildung stammen aus der Internationalen Untersuchung der Lesefähigkeit von Erwachsenen (IALS).

Jegliche Beteiligung im formellen Bildungssystem wird aus den IALS-Antworten herausgerechnet, um Doppelzählungen zu vermeiden.



Tabelle C1.1. **Bildungserwartung (in Jahren) (1999)**

Erwartete Jahre in Ausbildung unter gegenwärtigen Bedingungen, ohne Erziehung von Kindern unter 5 Jahren, nach Bildungsbereich und Modus der Ausbildung und Veränderung der Bildungserwartung (in Jahren) für alle Bildungsbereiche (1995 = 100)

	Vollzeit und Teilzeit							Vollzeit	Teilzeit	Änderungsindex der Bildungserwartung (1995 = 100)
	Alle Bildungsbereiche zusammen			Primar- und Sekundarbereich I	Sekundarbereich II	post-sekundärer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich			
	M+F	Männer	Frauen	M+F				M+F		
OECD-Länder										
Australien*	19,9	19,5	19,9	11,7	4,4	0,5	3,0	14,3	5,6	103
Österreich*	16,0	16,1	15,9	8,2	3,8	0,5	2,2	15,8	0,2	103
Belgien*	18,5	18,2	18,9	9,0	5,3	0,5	2,7	16,3	2,3	103
Kanada	16,5	16,3	16,8	8,8	3,3	0,8	2,8	15,3	1,2	97
Tschechische Rep.	15,1	15,0	15,2	9,2	2,7	0,4	1,4	15,0	0,1	106
Dänemark	17,7	17,2	18,2	9,8	3,4	0,1	2,5	17,7	n	105
Finnland*	18,3	17,7	19,0	9,0	4,2	x	3,9	18,3	n	107
Frankreich	16,5	16,3	16,7	9,5	3,3	n	2,6	16,5	n	100
Deutschland*	17,2	17,3	17,1	10,1	2,9	0,5	2,0	17,1	0,1	105
Griechenland	15,6	15,4	15,8	9,1	2,8	0,4	2,5	15,4	0,2	112
Ungarn*	16,0	15,8	16,2	8,2	3,7	0,6	1,8	13,7	2,3	111
Island	17,7	17,1	18,3	9,9	4,7	0,1	2,0	15,6	2,0	m
Irland*	16,0	15,6	16,4	10,7	2,3	0,6	2,4	15,2	0,8	104
Italien	15,8	15,5	16,0	8,2	4,2	n	2,3	15,8	n	m
Japan*	m	m	m	9,1	3,0	m	m	m	m	m
Korea	15,8	16,7	14,8	8,9	2,9	a	3,5	15,8	n	110
Luxemburg	m	m	m	9,2	3,5	0,1	m	m	m	m
Mexiko	12,4	12,5	12,4	9,4	1,3	a	0,9	12,4	n	103
Niederlande*	17,1	17,4	16,9	10,4	3,3	0,1	2,3	16,4	0,7	m
Neuseeland	17,2	16,5	17,8	10,1	3,8	0,3	3,0	15,2	2,0	m
Norwegen	17,9	17,4	18,5	9,9	4,1	0,1	3,1	16,9	1,0	102
Polen	16,0	15,6	16,4	8,0	4,0	0,3	2,3	14,3	1,7	111
Portugal	16,8	16,5	17,1	10,9	2,9	a	2,3	13,8	3,0	102
Slowakische Rep.	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Spanien*	17,3	17,0	17,7	10,5	2,6	0,4	2,8	16,8	0,6	102
Schweden	20,3	18,6	22,2	9,8	5,7	0,1	2,9	16,7	3,6	m
Schweiz	16,3	16,7	15,9	9,6	3,3	0,2	1,7	15,9	0,4	m
Türkei*	10,6	11,3	9,5	7,3	1,9	a	1,2	10,6	n	112
Vereinigtes Königreich*	18,9	18,1	19,7	8,9	7,3	x	2,6	14,7	4,2	110
Vereinigte Staaten	17,2	17,7	16,6	9,7	2,7	0,4	3,6	15,3	1,9	m
Ländermittel	16,7	16,5	16,9	9,4	3,6	0,2	2,5	15,4	1,2	105
WEI-Teilnehmerstaaten										
Argentinien ¹	14,2	13,8	14,5	10,4	1,8	a	2,6	13,5	0,7	m
Brasilien ¹	14,9	14,7	15,0	10,6	2,3	a	0,8	14,9	n	m
Chile ¹	14,3	14,4	14,1	8,2	3,4	a	1,6	14,2	n	m
China	10,1	x	x	8,6	1,1	0,1	0,3	m	m	m
Ägypten	11,0	10,0	9,4	7,8	1,8	m	1,3	11,0	n	m
Indonesien ²	9,7	9,9	9,4	7,8	1,1	a	0,5	9,7	n	m
Israel	15,4	15,1	15,8	8,6	3,1	0,1	2,6	14,9	0,6	m
Jordanien	10,6	10,6	10,6	8,9	1,5	a	m	10,6	n	m
Malaysia ¹	12,5	12,3	12,8	8,6	1,7	0,1	1,0	12,5	0,1	m
Paraguay ¹	11,0	11,0	11,0	9,1	1,2	a	m	11,0	n	m
Peru ¹	13,2	13,3	13,0	9,8	1,4	n	1,4	13,2	n	m
Philippinen ¹	11,8	11,6	12,1	9,5	0,6	0,1	1,3	11,5	0,3	m
Russische Föderation	12,2	13,6	14,1	2,5	1,3	n	2,5	10,4	1,8	m
Thailand	18,1	18,1	18,0	9,9	2,4	n	1,7	13,1	5,0	m
Tunesien	13,4	13,6	13,3	9,9	2,4	a	0,8	13,4	n	m
Uruguay ¹	15,2	14,0	16,4	9,9	2,2	a	1,9	15,2	n	m
Zimbabwe	9,9	10,5	9,3	8,6	1,2	a	0,1	9,9	n	m

1. Referenzjahr 1998.

2. Referenzjahr 2000.

* Hinweise s. Anhang 3

Quelle: OECD.

Tabelle C1.2. **Beteiligungquoten (1999)**
Netto-Beteiligungquoten (in %) nach Alter für Vollzeit- und Teilzeit-Schüler/Studierende in öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen

	Alter, bis zu dem Schulpflicht besteht	Anzahl der Jahre, in denen über 90% der Bevölkerung an Bildung teilnehmen	Altersspanne, innerhalb der über 90% der Bevölkerung an Bildung teilnehmen	Schüler und Studierende im Alter von					
				4 und jünger als Anteil der 3- bis 4-Jährigen	5-14 als Anteil der 5- bis 14-Jährigen	15-19 als Anteil der 15- bis 19-Jährigen	20-29 als Anteil der 20- bis 29-Jährigen	30-39 als Anteil der 30- bis 39-Jährigen	40 und älter als Anteil der Bevölkerung im Alter von 40 Jahren und älter
OECD-Länder									
Australien	15	11	6 - 16	33,8	97,7	80,3	27,3	14,0	6,0
Österreich	15	12	5 - 16	56,2	98,7	76,7	18,2	4,0	0,4
Belgien*	18	15	3 - 17	118,2	98,8	90,6	24,6	7,3	1,2
Kanada	16	12	5 - 16	19,7	96,6	75,3	20,3	4,4	1,2
Tschechische Republik	15	12	5 - 16	66,9	99,3	74,8	12,9	1,1	a
Dänemark	16	13	4 - 16	78,9	99,0	80,4	28,7	5,8	0,9
Finnland	16	11	7 - 17	36,3	91,2	84,5	36,1	8,8	1,6
Frankreich*	16	15	3 - 17	118,2	99,9	87,2	18,9	1,8	x
Deutschland*	18	12	6 - 17	65,8	100,1	88,3	22,6	3,0	0,2
Griechenland	14,5	12	6 - 19	28,2	98,5	82,0	15,9	n	n
Ungarn	16	12	5 - 16	78,6	99,8	78,1	17,2	3,4	0,1
Island	16	12	4 - 15	121,4	98,2	78,7	28,8	6,0	1,7
Irland	15	12	5 - 16	27,8	99,9	79,8	15,0	3,6	x
Italien	14	12	3 - 14	98,0	99,2	70,7	16,9	1,6	0,1
Japan*	15	14	4 - 17	76,3	101,2	m	m	m	m
Korea	14	12	6 - 17	16,2	91,8	81,2	21,9	1,2	0,3
Luxemburg*	15	12	4 - 15	57,9	95,3	73,8	4,7	0,4	n
Mexiko	15	7	6 - 12	35,0	94,0	39,3	8,7	1,9	0,7
Niederlande	18	14	4 - 17	49,7	99,4	87,7	22,0	2,5	0,4
Neuseeland	16	12	4 - 15	85,4	98,8	72,5	20,4	8,7	2,9
Norwegen	16	12	6 - 17	73,6	97,4	86,1	27,5	6,0	1,2
Polen	15	11	6 - 16	28,4	93,5	83,0	22,7	2,7	x
Portugal*	14	10	6 - 15	61,9	105,6	76,3	18,8	3,1	0,5
Slowakische Republik	15	m	m	m	m	m	m	m	m
Spanien*	16	12	4 - 15	97,0	104,8	76,3	23,7	2,4	0,3
Schweden	16	13	6 - 18	66,9	98,5	86,2	33,7	15,5	3,3
Schweiz	15	11	6 - 16	19,3	98,2	83,6	18,6	3,3	0,1
Türkei	14	4	7 - 10	x	76,9	30,5	7,9	1,5	0,2
Vereinigtes Königreich*	16	12	4 - 15	77,4	99,0	72,5	23,6	14,0	5,0
Vereinigte Staaten*	17	10	6 - 15	47,2	100,7	78,1	20,4	5,9	2,3
Ländermittel	16	12	~	60,0	97,7	76,9	20,7	4,8	1,1
WEI-Teilnehmerstaaten									
Argentinien ¹	14	10	5 - 14	35,5	103,7	60,8	21,4	4,1	1,0
Brasilien ¹	14	8	7 - 14	18,8	88,8	71,3	16,5	5,0	2,4
Chile ¹	14	8	6 - 13	21,8	91,3	65,2	2,4	0,5	0,1
Ägypten	13	6	6 - 11	5,8	82,6	30,5	m	m	m
Indonesien ²	15	3	7 - 12	n	76,0	37,0	2,6	n	n
Israel	16	12	5 - 16	98,6	97,1	61,4	19,5	4,3	0,9
Jordanien	15	m	m	14,0	83,4	46,5	m	m	m
Malaysia ¹	16	8	6 - 13	2,9	96,6	44,4	5,6	0,2	n
Paraguay ¹	14	5	7 - 11	6,3	85,9	39,2	2,6	x	x
Peru ¹	16	9	6 - 17	47,1	93,8	74,9	x	x	x
Philippinen ¹	12	6	7 - 16	n	84,8	61,9	3,5	n	n
Russische Föderation	15	4	3 - 13	151,1	79,1	32,0	x	x	x
Thailand	14	9	5 - 13	48,8	98,7	57,5	3,3	m	m
Tunesien	16	7	6 - 13	11,0	86,4	51,8	3,8	n	n
Uruguay ¹	15	8	6 - 13	25,5	99,0	56,1	18,1	3,4	0,4
Zimbabwe	15	7	7 - 13	n	80,9	37,0	m	m	m

Anm.: '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 alle Schüler unter 18 Jahren gesetzlich zum Schulbesuch verpflichtet sind.

1. Referenzjahr 1998.

2. Referenzjahr 2000.

* Hinweise s. Anhang 3

Quelle: OECD.

Tabelle C1.3. **Übergangsmerkmale für jede Altersstufe von 15 bis 20 Jahren**
Netto-Beteiligungsquote in öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich und Alter (basierend auf Personen)

Abschlussalter Sekundarbereich II	15 Jahre	16 Jahre			17 Jahre			18 Jahre			19 Jahre			20 Jahre			
	Sekundarbereich	Sekundarbereich	post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Sekundarbereich	post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Sekundarbereich	post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Sekundarbereich	post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Sekundarbereich	post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	Tertiärbereich	
OECD-Länder																	
Australien*	19	96	92	n	n	78	1	5	36	3	29	23	3	34	18	2	32
Österreich	17-19	95	92	n	a	76	11	n	43	18	6	15	11	14	5	4	20
Belgien*	18-19	100	98	n	n	95	n	1	44	6	35	22	6	46	12	4	47
Kanada	18	98	93	n	n	75	6	3	29	10	15	8	9	30	7	6	33
Tschechische Rep.	18-19	100	100	a	n	83	5	n	42	9	10	12	5	18	3	2	20
Dänemark	19-20	97	93	n	n	82	n	n	76	n	n	55	n	3	30	n	10
Finnland	19	100	94	x	n	96	x	n	84	x	1	27	x	19	16	x	31
Frankreich	18-20	97	95	n	n	89	n	2	55	n	25	30	n	38	12	n	42
Deutschland	19	98	97	n	n	92	n	1	82	n	3	40	19	8	18	15	15
Griechenland	18	93	92	a	a	65	a	a	16	4	48	18	4	69	n	5	57
Ungarn	16-18	96	93	n	a	87	1	a	46	13	11	15	14	21	8	9	24
Island	20	98	90	a	a	77	a	a	67	a	n	63	a	1	36	n	11
Irland*	17-18	96	92	n	n	72	4	5	29	13	32	3	10	36	n	7	35
Italien	17-19	88	79	n	a	73	n	a	64	n	5	19	1	27	7	n	28
Japan*	18	99	95	a	a	94	a	n	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Korea	17-18	97	98	a	n	93	a	3	12	a	44	2	a	59	n	a	53
Luxemburg	18-19	92	87	a	a	81	a	a	65	n	m	42	n	m	24	1	m
Mexiko	18	52	43	a	a	32	a	3	17	a	10	22	a	13	4	a	13
Niederlande*	18-19	102	107	a	a	91	n	4	64	n	16	29	n	26	25	1	31
Neuseeland	18	96	89	n	n	71	1	3	28	3	23	13	3	32	8	2	33
Norwegen	19	100	94	n	n	93	n	n	87	n	n	42	n	14	18	1	28
Polen	18-20	88	90	a	a	89	a	x	73	n	1	29	6	25	13	8	30
Portugal	18	92	83	a	a	80	a	4	50	a	16	28	a	26	12	a	29
Slowakische Rep.	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Spanien	16-18	95	85	2	a	75	4	n	35	7	24	19	7	32	11	8	37
Schweden	19	97	97	a	n	97	a	n	95	n	n	31	2	13	22	2	22
Schweiz	18-20	97	90	n	n	84	n	n	77	1	1	54	3	6	24	4	13
Türkei	17	40	37	a	n	22	a	3	8	a	10	6	a	15	a	a	15
Ver. Königreich*	16-18	103	84	x	n	71	x	2	29	x	24	16	x	33	13	x	34
Ver. Staaten	18	107	88	n	n	81	n	1	25	3	35	5	4	41	1	3	34
Ländermittel	18	93	89	n	n	79	1	1	49	3	16	24	4	26	12	3	29
WEI-Teilnehmerstaaten																	
Argentinien ¹	18	75	68	a	n	59	a	3	31	a	18	16	a	21	x	a	22
Brasilien ¹	17-18	46	54	a	n	50	a	1	44	a	3	32	a	6	24	a	7
Chile ¹	18	83	85	a	n	78	a	m	52	a	m	20	a	m	7	a	m
China	18	50	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ägypten	17	67	53	m	x	28	m	x	n	m	x	n	m	x	n	m	x
Indonesien ²	18	45	38	a	a	39	a	a	26	a	12	9	a	15	2	a	14
Israel	17	95	92	a	n	85	n	n	19	1	1	3	1	4	1	1	7
Jordanien	17	79	72	a	m	56	a	m	16	a	m	4	a	m	n	a	m
Malaysia ¹	19	76	72	n	n	10	n	n	12	1	23	2	1	21	n	1	20
Paraguay ¹	17	53	49	a	x	41	a	n	27	a	1	10	a	2	5	a	3
Peru ¹	m	70	66	n	1	81	n	8	x	n	15	x	n	18	x	n	19
Philippinen ¹	17	71	66	n	24	22	8	37	10	3	27	4	3	12	1	n	24
Russische Föderation	18	47	52	m	m	19	m	m	1	m	m	n	m	m	n	m	m
Thailand	17	76	62	n	n	49	m	n	33	n	34	5	n	29	1	n	16
Tunesien	m	71	60	a	m	51	a	m	42	a	m	32	a	m	19	a	m
Uruguay ¹	17	71	67	a	a	54	a	4	34	a	15	20	a	14	13	a	12
Zimbabwe	19	51	53	m	m	40	m	m	22	m	m	13	m	m	n	a	m

1. Referenzjahr 1998.

2. Referenzjahr 2000.

* Hinweise s. Anhang 3

Quelle: OECD.

Tabelle C1.4. **Schüler im Primar- Sekundarbereich an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen und Veränderung der Schülerzahlen (1999)**
Verteilung der Schüler im Primar- und Sekundarbereich, nach Art der Beteiligung und Art der Bildungseinrichtung

	Art der Einrichtung			Art der Beteiligung		Änderungs-index der Beteiligung (1995 = 100)
	öffentlich	staatlich-subventio- niert privat	unabhängig privat	Vollzeit	Teilzeit	
OECD-Länder						
Australien	74,8	25,2	a	75,4	24,6	108
Österreich	93,0	7,0	n	99,0	1,0	102
Belgien*	41,7	58,3	x	85,9	14,1	102
Kanada	94,8	2,0	3,2	99,4	0,6	99
Tschechische Republik	96,2	3,8	a	99,7	0,3	95
Dänemark*	88,7	11,3	a	100,0	a	103
Finnland	96,2	3,8	a	100,0	a	104
Frankreich	79,2	16,8	4,0	100,0	a	98
Deutschland	94,9	5,1	x	99,8	0,2	104
Griechenland	94,1	a	5,9	98,0	2,0	91
Ungarn	94,2	5,8	a	97,1	2,9	96
Island	97,3	2,7	n	92,9	7,1	m
Irland	99,3	a	0,7	99,8	0,2	96
Italien	93,7	0,8	5,5	100,0	a	98
Japan*	89,1	a	9,9	99,0	1,0	m
Korea	78,3	21,0	0,7	100,0	a	95
Luxemburg	87,7	5,9	6,4	100,0	n	m
Mexiko	90,0	a	10,0	100,0	a	105
Niederlande	23,3	76,3	0,5	97,5	2,5	m
Neuseeland	93,7	1,4	4,9	94,8	5,2	m
Norwegen	96,0	4,0	x	99,1	0,9	113
Polen	97,7	2,3	0,1	95,7	4,2	97
Portugal	89,4	a	10,6	93,4	6,6	89
Slowakische Republik	95,1	4,9	a	98,4	1,6	m
Spanien	69,8	24,5	5,7	96,7	3,3	88
Schweden	97,7	2,3	a	84,5	15,5	m
Schweiz	94,4	2,2	3,4	99,7	0,3	m
Türkei	98,2	a	1,8	100,0	a	108
Vereinigtes Königreich*	65,1	30,7	4,2	77,8	22,2	103
Vereinigte Staaten	89,3	a	10,7	100,0	n	m
Ländermittel	86,4	10,6	2,9	96,1	3,9	100
WEI-Teilnehmerstaaten						
Argentinien ¹	77,7	18,6	3,7	100,0	a	m
Brasilien ¹	89,1	a	10,9	100,0	a	m
Chile ¹	56,2	35,1	8,6	100,0	n	m
China	m	m	m	96,4	3,6	m
Indonesien ²	82,7	a	17,3	100,0	a	m
Indien	68,2	16,6	8,5	94,1	5,9	m
Israel	100,0	m	m	98,8	1,2	m
Jordanien	76,5	a	23,5	100,0	a	m
Malaysia ¹	96,7	x	3,3	100,0	n	m
Paraguay ¹	81,4	9,4	9,2	100,0	n	m
Peru ¹	85,8	3,5	10,7	100,0	a	m
Philippinen ¹	86,5	a	13,5	100,0	a	m
Russische Föderation	99,7	a	0,3	97,6	2,4	m
Thailand	89,4	8,6	2,0	83,4	16,6	m
Tunesien	96,1	a	3,9	100,0	n	m
Uruguay ¹	86,2	a	13,8	100,0	a	m
Zimbabwe	16,1	83,9	a	100,0	n	m

1. Referenzjahr 1998.

2. Referenzjahr 2000.

* Hinweise s. Anhang 3

Tabelle C1.5 **Teilnahme an Weiterbildung außerhalb der formellen Bildung**
Erwartete Anzahl an Stunden an Weiterbildung außerhalb der formellen Bildung, Netto-Beteiligungsquoten und durchschnittliche Anzahl der Stunden der Teilnahme pro Jahr, nach Altersgruppen

	Erwartete Stundenzahl außerhalb formeller Bildung	Geschätzte "äquivalente" Vollzeit-Teilnahme (in Jahren) ¹	Beteiligungsquote, nach Altersgruppe					Mittlere Anzahl an Stunden pro Jahr und Teilnehmer, nach Altersgruppe				
			25-34	35-44	45-54	55-64	25-64	25-34	35-44	45-54	55-64	25-64
OECD-Länder												
Australien	1221 (51,9)	1,0	30 (1,2)	32 (1,3)	26 (1,1)	18 (1,2)	27 (0,7)	108 (7,3)	107 (8,7)	103 (10,3)	82 (10,6)	104 (3,7)
Belgien (fläm. Gem.)	1020 (92,9)	0,8	23 (2,0)	20 (1,4)	21 (2,0)	12 (2,0)	20 (1,0)	110 (17,1)	114 (14,7)	87 (16,5)	m (m)	103 (9,3)
Kanada	m (m)	m	32 (3,1)	37 (3,0)	28 (5,2)	12 (3,9)	30 (1,7)	107 (14,7)	93 (15,9)	102 (8,7)	78 (105,1)	99 (5,9)
Tschechische Republik	1118 (122,6)	0,9	28 (1,9)	25 (1,9)	28 (1,8)	11 (1,2)	25 (1,0)	97 (16,6)	79 (9,2)	88 (13,3)	65 (9,3)	87 (6,7)
Dänemark	3224 (143,7)	2,7	50 (1,7)	59 (1,8)	56 (2,0)	34 (2,0)	51 (0,7)	142 (9,7)	154 (11,4)	145 (11,0)	122 (10,5)	144 (6,8)
Finnland	3876 (185,5)	3,2	59 (1,6)	62 (1,6)	57 (1,8)	31 (2,0)	54 (0,8)	217 (16,6)	158 (11,3)	119 (13,0)	74 (8,5)	151 (7,0)
Ungarn	1206 (93,8)	1,0	24 (2,5)	19 (1,5)	17 (2,3)	4 (1,1)	17 (0,7)	148 (20,2)	167 (27,1)	116 (17,9)	170 (51,9)	142 (12,9)
Irland	1219 (171,5)	1,0	21 (2,1)	21 (2,5)	17 (3,7)	m (m)	18 (1,9)	172 (24,3)	152 (35,9)	125 (33,2)	m (m)	148 (13,2)
Italien	861 (98,1)	0,7	21 (2,2)	25 (1,8)	19 (1,7)	9 (2,0)	19 (1,3)	144 (16,6)	85 (9,0)	67 (6,2)	61 (8,6)	96 (7,5)
Niederlande	2027 (159,9)	1,7	38 (1,8)	35 (2,2)	30 (1,7)	16 (2,2)	31 (0,9)	164 (17,0)	126 (11,9)	100 (11,2)	83 (14,3)	129 (8,1)
Neuseeland	1714 (146,2)	1,4	41 (2,0)	42 (2,2)	41 (2,9)	24 (3,0)	38 (1,1)	140 (23,6)	127 (18,2)	95 (16,3)	97 (32,1)	121 (11,3)
Norwegen	2341 (151,0)	2,0	46 (2,2)	49 (2,0)	46 (3,6)	26 (2,5)	44 (1,4)	122 (9,2)	127 (13,3)	104 (17,9)	96 (17,4)	116 (8,0)
Polen	1024 (104,1)	0,9	17 (1,1)	17 (1,7)	14 (1,9)	m (m)	13 (0,8)	144 (34,4)	138 (48,3)	119 (27,3)	m (m)	136 (25,9)
Portugal	m (m)	m	25 (4,3)	12 (1,8)	10 (2,1)	5 (2,2)	12 (1,1)	m (m)	m (m)	m (m)	m (m)	m (m)
Schweden	m (m)	m	48 (2,6)	56 (2,3)	56 (1,6)	38 (1,9)	51 (0,9)	m (m)	m (m)	m (m)	m (m)	m (m)
Schweiz	1733 (123,1)	1,4	43 (2,1)	43 (2,6)	38 (2,4)	25 (3,1)	38 (1,0)	113 (11,3)	85 (6,3)	98 (13,9)	67 (8,9)	95 (6,3)
Vereinigtes Königreich	1693 (152,9)	1,4	43 (1,6)	45 (2,1)	38 (2,0)	22 (1,7)	38 (1,0)	93 (8,8)	89 (11,6)	76 (9,2)	80 (19,4)	82 (5,7)
Vereinigte Staaten	1680 (112,2)	1,4	35 (2,8)	41 (2,1)	43 (2,4)	28 (3,0)	38 (1,4)	139 (21,8)	95 (12,6)	76 (9,8)	60 (11,2)	96 (8,4)
WEI-Teilnehmerstaat												
Chile	673 (73,4)	0,6	18 (1,7)	17 (1,6)	9 (1,7)	6 (1,0)	14 (0,7)	132,2 (28,9)	105,9 (17,9)	108,6 (26,6)	134,5 (46,5)	104 (11,4)

Anm.: Standardfehler in runden Klammern ()

1. Unter Verwendung der Benchmarks von 30 Std. pro Woche und 40 Wochen pro Jahr für eine "äquivalente" Vollzeit-Teilnahme.

Quelle: International Adult Literacy Survey, 1994-1998. Einzelheiten zur Methodik s. Anhang 3.

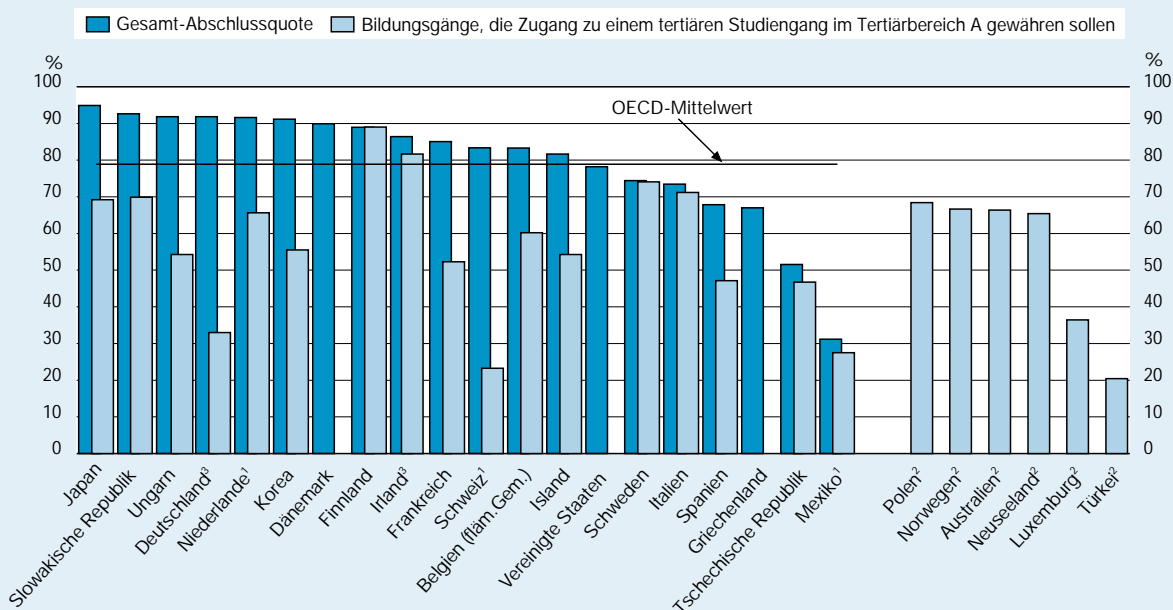
BILDUNGSBETEILIGUNG UND ABSCHLUSSQUOTEN IM SEKUNDARBEREICH II

- Die Abschlussquoten im Sekundarbereich II haben über die Jahre stark zugenommen. In zwei Drittel der Länder, für die Daten verfügbar sind, beträgt das Verhältnis von Absolventen des Sekundarbereich II zur Bevölkerung im typischen Abschlussalter mehr als 80 Prozent. In Dänemark, Deutschland, Japan, Korea, den Niederlanden, der Slowakischen Republik und Ungarn liegen die Abschlussquoten bei über 90 Prozent. Jetzt muss sichergestellt werden, dass der übrige Teil den Anschluss nicht verliert und sich dem möglichen Risiko sozialer Ausgrenzung gegenüber sieht.
- Bei den älteren Altersgruppen sind die Abschlussquoten im Sekundarbereich II bei den Frauen niedriger als bei den Männern, doch dieses Muster kehrt sich gegenwärtig um. Heute übersteigen die Abschlussquoten der Frauen in den meisten Ländern die der Männer.
- In drei von vier Ländern befindet sich die Mehrheit der Schüler im Sekundarbereich II in Bildungsgängen, die zur Vorbereitung auf theoretisch ausgerichtete Studiengänge im Tertiärbereich A dienen. Vom Inhalt her enthalten jedoch viele dieser Bildungsgänge auch berufsvorbereitende und berufsbildende Elemente.
- In mehr als der Hälfte der OECD-Länder nimmt die Mehrheit der Schüler im Sekundarbereich II an einem berufsbildenden Ausbildungsgang oder einer Lehrlingsausbildung teil.



Grafik C2.1. Abschlussquoten des Sekundarbereich II (1999)

Verhältnis Absolventen des Sekundarbereich II zu Bevölkerung im typischen Abschlussalter in öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen, nach Art des Bildungsgangs



1. Die Bruttoabschlussquote kann einige Doppelzählungen enthalten.
 2. Gesamt-Abschlussquote aufgrund von Doppelzählungen nicht vergleichbar.
 3. Referenzjahr 1998

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Gesamt-Abschlussquoten des Sekundarbereich II.
 Quelle: OECD, Tabelle C 2.2.

■ POLITISCHER HINTERGRUND

Dieser Indikator zeigt die Abschlussquoten für verschiedene Arten von Bildungsgängen im Sekundarbereich II und im post-sekundären, nicht-tertiären Bereich.

Aufgrund der gestiegenen Anforderungen an Kenntnisse und Fähigkeiten in den OECD-Ländern ist ein Abschluss des Sekundarbereich II zur Mindestvoraussetzung für einen erfolgreichen Eintritt in den Arbeitsmarkt geworden. Ein Abschluss des Sekundarbereich II bildet die Grundlage für weiterführende (post-sekundäre) Bildungs- und Weiterbildungsmöglichkeiten und dient auch der Vorbereitung auf den direkten Eintritt in den Arbeitsmarkt. Obwohl die Bildungssysteme in vielen Ländern vorsehen, dass Schüler die Schule nach dem Ende des Sekundarbereich I verlassen können, treffen Jugendliche in den OECD-Ländern, die ohne einen Abschluss des Sekundarbereich II abgehen, in der Regel auf große Schwierigkeiten bei ihrem Eintritt in den Arbeitsmarkt (s. Kapitel E).

Obwohl hohe Abschlussquoten für den Sekundarbereich II nicht garantieren, dass ein Bildungssystem seine Schulabgänger ausreichend mit dem notwendigen Wissen und den grundlegenden Fertigkeiten und -Fähigkeiten ausgerüstet hat, die für den Eintritt in den Arbeitsmarkt erforderlich sind, ist die Abschlussquote für den Sekundarbereich II doch ein Indikator dafür, inwieweit es den Bildungssystemen gelingt, den Mindestanforderungen des Arbeitsmarktes zu entsprechen.

Er zeigt außerdem die Verteilung der Schüler nach der Ausrichtung der Bildungsgänge.

Während ein erfolgreicher Abschluss des Sekundarbereich II in den meisten OECD-Ländern zunehmend zum Normalfall wird, gestalten sich die Wege zu diesem Bildungsziel immer vielfältiger. Die Bildungsgänge im Sekundarbereich II können sich beispielsweise hinsichtlich der Lerninhalte unterscheiden, die oftmals davon abhängen, auf welche Bildungsart oder welchen Beruf die Bildungsgänge die Schüler vorbereiten sollen. Die meisten Bildungsgänge im Sekundarbereich II in den OECD-Ländern zielen vornehmlich auf die Vorbereitung zum weiterführenden Studium im Tertiärbereich ab. Diese Bildungsgänge können allgemeinbildend, berufsvorbereitend oder berufsbildend ausgerichtet sein. Neben Bildungsgängen, die die Schüler hauptsächlich auf eine weiterführende Bildung vorbereiten, gibt es in den meisten Ländern auch Bildungsgänge im Sekundarbereich II, die zur Vorbereitung auf den direkten Eintritt in den Arbeitsmarkt ausgelegt sind. In einigen Ländern werden allerdings berufsbildende Ausbildungsgänge erst nach Abschluss des Sekundarbereich II angeboten, obwohl diese post-sekundären Bildungsgänge inhaltlich oft den andernorts im Sekundarbereich II angebotenen Ausbildungsgängen ähnlich sind.

■ ERGEBNISSE UND ERLÄUTERUNGEN

Abschlussquoten im Sekundarbereich II

Außer in acht Ländern liegen die Abschlussquoten im Sekundarbereich II bei über 80 Prozent ...

Die Abschlussquoten im Sekundarbereich II werden geschätzt als die Zahl jener Personen, die, unabhängig vom Alter, einen Abschluss im Sekundarbereich II erzielten, bezogen auf 100 Personen in dem Alter, in dem Schüler in der Regel Bildungsgänge des Sekundarbereich II abschließen (s. Anhang 1). Diese Quoten beinhalten also sowohl Schüler, die den Sekundarbereich II im typischen Alter abschließen, als auch ältere Absolventen (z.B. über den zweiten Bildungsweg). Mit Ausnahme von Griechenland, Italien, Luxemburg, Mexiko, Schweden, Spanien, der Tschechischen Republik und den

Vereinigten Staaten liegen die Abschlussquoten für den Sekundarbereich II bei über 80 Prozent (Tabelle C2.2).

In 9 der 20 Länder, für die vergleichbare Daten verfügbar sind, liegen die Abschlussquoten bei über 85 Prozent und in Deutschland, Japan, Korea, den Niederlanden, der Slowakischen Republik und Ungarn übersteigen sie 90 Prozent. Die in Tabelle C2.2 dargestellten Abschlussquoten sollten mit Vorsicht interpretiert werden. In der Tschechischen Republik wurde beispielsweise vor kurzem die Dauer der Bildungsgänge im Sekundarbereich verlängert, was zu einer Unterschätzung der Abschlussquoten führt. Umgekehrt können die Abschlussquoten in Ländern wie den Niederlanden oder der Schweiz zu hoch angesetzt sein, da dort die Abgänger aus einem zweiten Bildungsgang des Sekundarbereich II nicht herausgerechnet werden können.

Einige Länder bieten die Möglichkeit eines Abschlusses in einem zweiten Anlauf, indem sie anstelle von Bildungsgängen für Erwachsene im Sekundarbereich II eher separate Abschlussprüfungen anbieten. In den Vereinigten Staaten haben Schüler, die das letzte Jahr der Ausbildung im Sekundarbereich II nicht erfolgreich absolvieren - ein relativ großer Anteil - häufig die Möglichkeit, zu einem späteren Zeitpunkt den *General Educational Development* (GED)-Test abzulegen und zu bestehen. Diese Qualifikation wird formell als Äquivalent zu einem Abschluss im Sekundarbereich II angesehen.

Ein Vergleich der Abschlussquoten mit dem Bildungsstand älterer Jahrganggruppen (s. Indikator A, Grafik A2.2) deutet darauf hin, dass es einen starken Anstieg des Prozentsatzes derjenigen Personen gegeben hat, die einen Abschluss im Sekundarbereich II erzielen.

Geschlechtsspezifische Unterschiede bei den Abschlussquoten

Das Verhältnis zwischen dem Bildungsstand von Männern und Frauen ist in den meisten OECD-Ländern unausgeglichen (s. Indikator A2, Grafik A2.3). In der Vergangenheit hatten die Frauen nicht genügend Möglichkeiten und/oder Anreize, den gleichen Bildungsstand wie die Männer zu erreichen. Folglich sind Frauen in der Regel überrepräsentiert in der Gruppe derjenigen, die keinen Abschluss des Sekundarbereich II erreichten, und unterrepräsentiert bei den höheren Bildungsniveaus.

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

Heute zeigen sich bei den Abschlussquoten in vielen Ländern keine signifikanten Unterschiede mehr zwischen Frauen und Männern (Tabelle C2.2). In 17 von 21 OECD-Ländern, für die nach Geschlecht aufgeschlüsselte Abschlussquoten des Sekundarbereich II verfügbar sind, übertreffen die Abschlussquoten für Frauen die der Männer, und in Dänemark, Finnland, Griechenland, Irland, Italien, Spanien und der Tschechischen Republik beträgt dieser Unterschied 10 Prozentpunkte oder mehr. In der Mehrheit der OECD-Länder liegt der Frauenanteil bei den Bildungsgängen im Sekundarbereich II, die auf weiterführende Bildungsgänge im Tertiärbereich A hinführen (ISCED 3A), sogar noch etwas darüber.

... und in Dänemark, Deutschland, Japan, Korea, den Niederlanden, der Slowakischen Republik und Ungarn übersteigen sie 90 Prozent.

Jetzt muss sichergestellt werden, dass der übrige Teil den Anschluss nicht verliert, und sich dem möglichen Risiko sozialer Ausgrenzung gegenüber sieht.

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

Bei den älteren Altersgruppen haben Frauen einen geringeren Bildungsstand als Männer ...

... doch bei den jüngeren Menschen kehrt sich dieses Muster gegenwärtig um.

Heutzutage übersteigen die Abschlussquoten der Frauen in den meisten Ländern die der Männer.



Bildungsbeteiligung und Abschlussquoten nach Ausrichtung der Bildungsgänge.

Die Bildungsgänge im Sekundarbereich II werden entsprechend den weiteren Bildungszielen, auf die sie vorbereiten sollen, untergliedert.

In den meisten Ländern bestehen für die Schüler im Sekundarbereich II keine einheitlichen Lehrpläne. Die einzelnen Lehrpläne kann man beispielsweise nach Art der Laufbahn im Bildungswesen oder auf dem Arbeitsmarkt, auf die der Bildungsgang die Schüler vorbereiten soll, unterscheiden. Die Internationale Standardklassifikation des Bildungswesens (International Standard Classification of Education - ISCED) unterscheidet anhand der jeweiligen „Bildungsziele“ drei Arten von Bildungsgängen im Sekundarbereich II :

ISCED 3A: Bildungsgänge, die unmittelbaren Zugang zu tertiären Bildungsgängen gewähren sollen, die wiederum ausreichende Befähigungen für Berufe mit hohen Qualifikationsanforderungen bzw. für weiterführende Forschungsprogramme (Tertiärbereich A) vermitteln sollen;

ISCED 3B: Bildungsgänge, die unmittelbaren Zugang zu tertiären Bildungsgängen eröffnen sollen, die vorrangig auf berufsspezifische Fertigkeiten ausgerichtet sind (Tertiärbereich B);

ISCED 3C: Bildungsgänge, die nicht unmittelbar zu Bildungsgängen im Tertiärbereich A bzw. B führen sollen. Sie sollen die Schüler direkt auf den Arbeitsmarkt, post-sekundäre, nicht-tertiäre Bildungsgänge (ISCED 4) oder andere Bildungsgänge im Sekundarbereich II vorbereiten.

In fast allen OECD-Ländern treten über die Hälfte der Schüler nach Abschluss des Sekundarbereich II in den Arbeitsmarkt ein,...

Bei dem Begriff „unmittelbarer Zugang“ handelt es sich weder um eine streng rechtliche Auslegung der Bildungsziele, noch geht es darum, wo die Absolventen letztendlich einmünden (was sehr stark von der aktuellen Arbeitsmarktlage abhängen kann). Die einzelnen Bildungsgänge werden anhand der Ausrichtung der *Struktur* des Lehrplans in die Kategorien A, B oder C eingeordnet, d.h. je nachdem auf welche Art von tertiärem Bildungsgang der Lehrplan des Bildungsgangs im Sekundarbereich II die Schüler vorbereitet.

In fast allen OECD-Ländern wechselt über die Hälfte der Schüler nach Abschluss des Sekundarbereich II vom formellen Bildungssystem in den Arbeitsmarkt über. Für die verbleibenden Schüler ist der Sekundarbereich II hauptsächlich eine Vorbereitung auf das weiterführende Studium im Tertiärbereich.

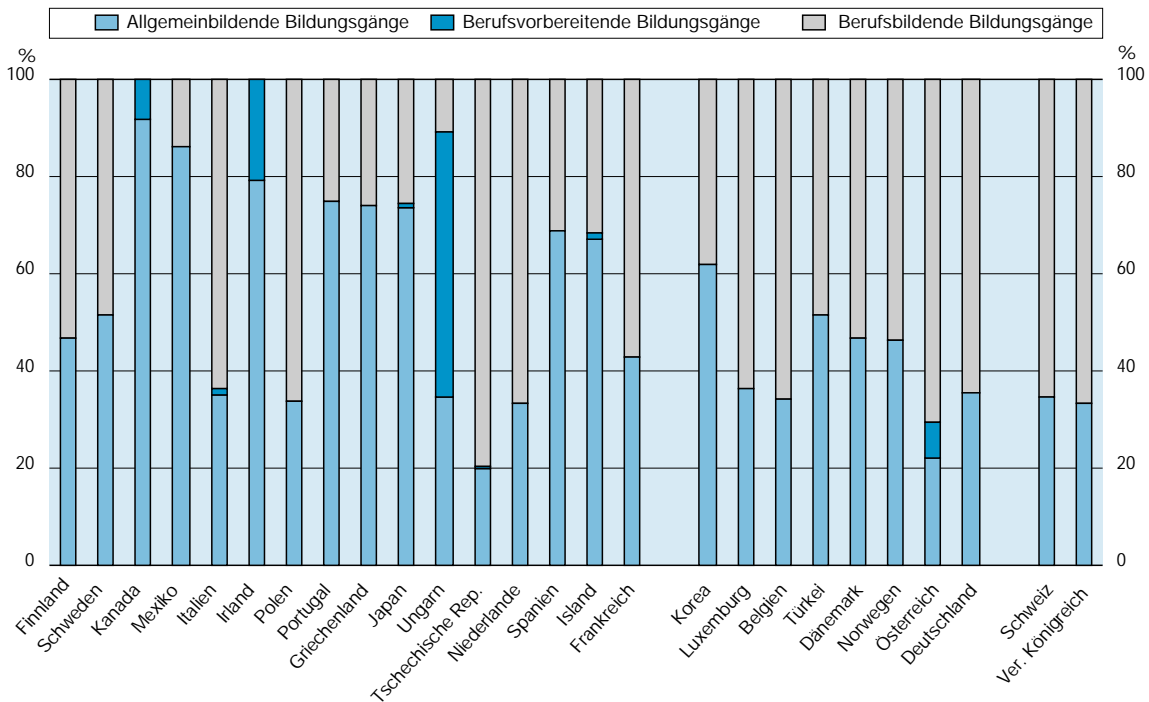
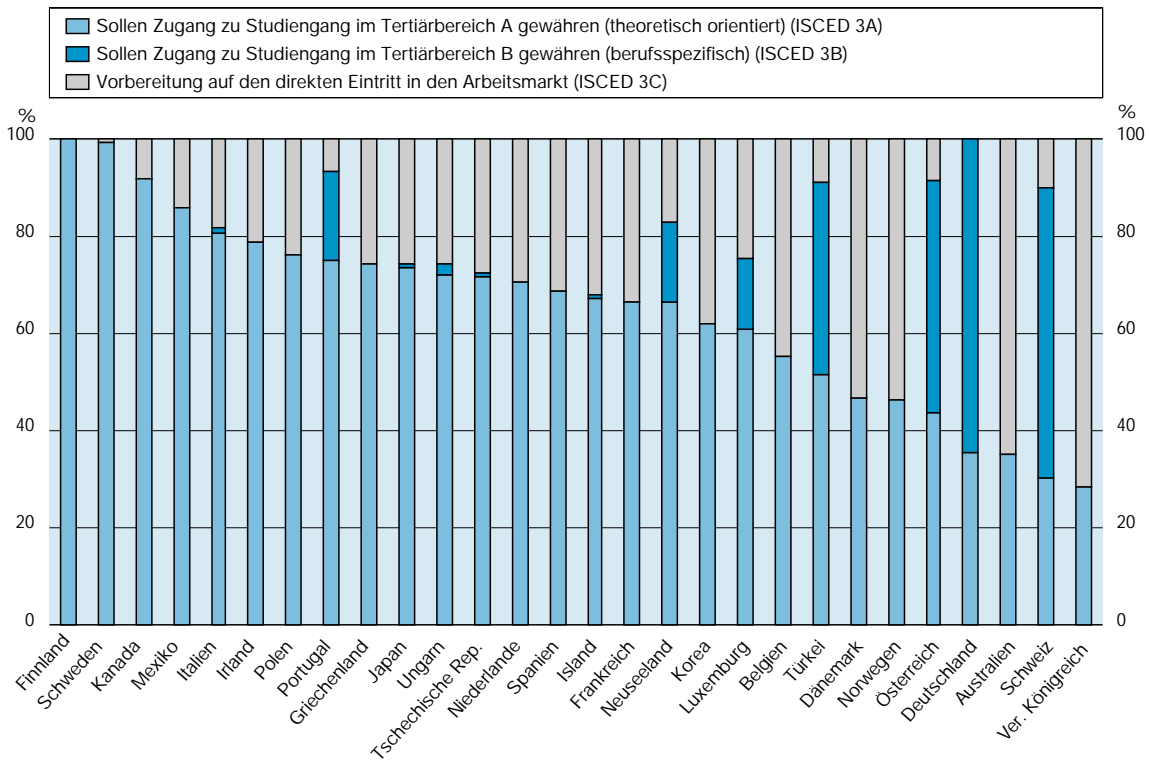
... aber die meisten Schüler im Sekundarbereich II besuchen in mehr als zwei Drittel der OECD-Länder Bildungsgänge, die zum Tertiärbereich A führen.

In 21 von 29 Ländern nehmen die meisten Schüler an Bildungsgängen teil, die auf das weiterführende Studium im Tertiärbereich A vorbereiten (Grafik C2.2 und Tabelle C2.2). In den meisten Ländern liegen die Studienanfängerquoten für Bildungsgänge im Tertiärbereich A wesentlich niedriger als die Abschlussquoten derjenigen Bildungsgänge des Sekundarbereich II, die auf ein derartiges Studium vorbereiten sollen. Dies deutet darauf hin, dass es eigentlich notwendig wäre, dass diese Bildungsgänge die Schüler ebenso wie für den direkten Übertritt in eine Beschäftigung auch für den Übergang zu anderen Formen der weiterführenden Bildung vorbereiteten.

In Deutschland und der Schweiz besuchen ungefähr 60 Prozent aller Schüler (und in Österreich 48 Prozent) Bildungsgänge, die den Zugang zu weiteren Bildungsgängen im Tertiärbereich B ermöglichen. Es handelt sich hierbei hauptsächlich um Lehrlingsausbildungen nach dem dualen System. Nach Abschluss dieser Ausbildung treten die meisten Absolventen in den Arbeitsmarkt ein, da

Grafik C2.2. Muster der Bildungsbeteiligung im Sekundarbereich II (1999)

Verteilung der Bildungsbeteiligung in öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen, nach Ziel und Ausrichtung des Bildungsgangs (in %)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils von Schülern in ISCED 3A-Bildungsgängen.

Quelle: OECD, Tabelle C 2.1.



viele der Bildungsgänge im Tertiärbereich B eine gewisse Berufserfahrung voraussetzen.

Bildungsbeteiligung und Abschlussquoten bei beruflichen Bildungsgängen

Die Bildungsgänge im Sekundarbereich II können – unabhängig von der Ausrichtung - auch danach in drei Kategorien unterteilt werden, inwieweit sie auf bestimmte Berufsfelder vorbereiten und zu einer auf dem Arbeitsmarkt verwertbaren Qualifikation führen:

Kategorie 1 (allgemeinbildende) Bildungsgänge - sie sollen die Teilnehmer weder explizit auf bestimmte Berufsfelder noch auf den Eintritt in einen weiterführenden berufsbildenden oder technischen Bildungsgang vorbereiten.

Kategorie 2 (berufsvorbereitende) Bildungsgänge - sie sollen den Teilnehmern eher als Einführung in die Arbeitswelt dienen und sie für den späteren Eintritt in einen berufsbildenden oder technischen Bildungsgang vorbereiten. Durch den erfolgreichen Abschluss wird keine auf dem arbeitsmarktrelevante berufliche oder technische Qualifikation erworben. Mindestens 25 Prozent des Inhalts des Bildungsganges sollten berufsbildend oder technisch sein.

Kategorie 3 (berufsbildende) Bildungsgänge - in ihnen sollen die Teilnehmer für die direkte Aufnahme einer Beschäftigung in bestimmten Berufsfeldern, ohne weitere Ausbildung, vorbereitet werden. Der erfolgreiche Abschluss eines solchen Bildungsganges führt zu einer auf dem Arbeitsmarkt relevanten beruflichen Qualifikation.

Der Grad der berufsbildenden bzw. allgemeinbildenden Ausrichtung des Bildungsganges ist nicht unbedingt ausschlaggebend dafür, ob die Teilnehmer Zugang zum Tertiärbereich erhalten. In einigen Ländern haben Bildungsgänge mit berufsbildender Ausrichtung auch das Ziel, auf ein späteres Studium im Tertiärbereich vorzubereiten, während es in anderen Ländern wiederum eine Reihe von Bildungsgängen mit allgemeinbildender Ausrichtung gibt, die keinen direkten Zugang zur Hochschulbildung ermöglichen.

In mehr als der Hälfte der OECD-Länder nimmt die Mehrheit der Schüler im Sekundarbereich II an einer beruflichen Ausbildung teil.

In allen OECD-Ländern können die Schüler zwischen berufsbildenden, berufsvorbereitenden und allgemeinbildenden Bildungsgängen wählen. In mehr als der Hälfte der OECD-Länder nimmt die Mehrheit der Schüler im Sekundarbereich II an einer beruflichen Ausbildung teil. Sowohl in Ländern mit einer Lehrlingsausbildung nach dem dualen System (z.B. Deutschland, Luxemburg, den Niederlanden, Österreich und der Schweiz), als auch in Belgien, Italien, Polen, der Slowakischen Republik, der Tschechischen Republik und dem Vereinigten Königreich nehmen 60 Prozent und mehr der Schüler des Sekundarbereich II an einer beruflichen Ausbildung teil. Island ist die Ausnahme, hier besucht die Mehrzahl der Schüler Bildungsgänge mit allgemeinbildender Ausrichtung, obwohl eine duale Lehrlingsausbildung angeboten wird (Grafik C2.2 und Tabelle C2.1).

In den meisten Ländern findet die Berufsausbildung in der Schule statt, obwohl in Island, Österreich und der Slowakischen Republik bei rund der Hälfte der berufsbildenden Ausbildungsgänge in der Schule und im Betrieb vermittelte Elemente kombiniert werden. In Dänemark, Deutschland, der Schweiz und

Ungarn hat die Mehrheit der berufsbildenden Ausbildungsgänge sowohl schulische als auch betriebliche Elemente.

Bildungsbeteiligung und Abschlussquoten bei post-sekundären, nicht tertiären Bildungsgängen

Einige Bildungsgänge befinden sich aus internationaler Sicht im Grenzbereich zwischen Sekundarbereich II und post-sekundärem Bereich, auch wenn sie im nationalen Zusammenhang eindeutig als zum Sekundarbereich II oder zum post-sekundären Bereich gehörig angesehen werden können. Selbst wenn der Inhalt dieser Bildungsgänge nicht wesentlich anspruchsvoller ist als der solcher des Sekundarbereich II, können sie doch den Kenntnisstand derjenigen, die schon einen Abschluss im Sekundarbereich II erworben haben, erweitern. Hier sind die Teilnehmer in der Regel älter als im Sekundarbereich II.

Solche Bildungsgänge werden hier als post-sekundäre, nicht-tertiäre Ausbildungsgänge klassifiziert. Typische Beispiele für solche post-sekundären, nicht tertiären Bildungsgänge sind die *Trade and Vocational Certificates* in Kanada und den Vereinigten Staaten, die Kindergärtnerausbildung in Österreich und der Schweiz oder die Berufsausbildung im dualen System von Absolventen des allgemeinbildenden Sekundarbereich II in Deutschland. In den meisten Ländern sind diese post-sekundären, nicht tertiären Bildungsgänge beruflich orientiert.

In ungefähr der Hälfte der OECD-Länder erzielt ein beachtlicher Teil der Absolventen des Sekundarbereich II auch einen post-sekundären, nicht tertiären Abschluss, entweder als Alternative oder zusätzlich zu einem Abschluss im Tertiärbereich. In Belgien (fläm. Gem.), Irland und Ungarn schließen über 20 Prozent der jeweils typischen Altersgruppe einen post-sekundären, nicht tertiären Bildungsgang ab (15 Prozent in Deutschland) (Tabelle C2.3).

In zwei Drittel der OECD-Länder, für die Daten verfügbar sind, sind die meisten Abschlüsse im post-sekundären, nicht tertiären Bereich Abschlüsse in ISCED 4C-Bildungsgängen, die hauptsächlich der Vorbereitung auf den direkten Einstieg in den Arbeitsmarkt dienen sollen. Auch Lehrlingsausbildungen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II fallen in diese Kategorie. Allerdings kommt in Belgien (fläm. Gem.), Deutschland, Spanien, der Slowakischen Republik und der Tschechischen Republik die Mehrheit der Abgänger im post-sekundären, nicht tertiären Bereich aus ISCED 4A-Bildungsgängen, die auf den direkten Zugang zu Bildungsgängen im Tertiärbereich A ausgerichtet sind.

■ DEFINITIONEN UND ANGEWANDTE METHODIK

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

Einige post-sekundäre Bildungsgänge lassen sich mit andernorts im Sekundarbereich II angebotenen Bildungsgängen vergleichen.



Die Daten beziehen sich auf 1998/99 und beruhen auf der UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (Einzelheiten s. Anhang 3).

im gleichen Bildungsbereich abschließen, etwas zu hoch angesetzt sein. In den Tabellen sind die betreffenden Länder gekennzeichnet. Ein ähnliches Problem stellt sich bei den post-sekundären, nicht-tertiären Bildungsgängen.

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

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

Tabelle C2.1. **Arten der Bildungsbeteiligungs im Sekundarbereich II (1999)**
Bildungsbeteiligungs der Schüler in öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen, nach Ausrichtung und Ziel des Bildungsgangs

	Verteilung der Beteiligung nach Ausrichtung des Bildungsgangs			Verteilung der Beteiligung nach Ziel des Bildungsgangs			
	ISCED 3A	ISCED 3B	ISCED 3C	allgemeinbildend	berufsvorbereitend und berufsbildend		
					berufsvorbereitend	berufsbildend	davon: duale Ausbildungsgänge
OECD-Länder							
Australien	35,0	a	65,0	m	m	m	m
Österreich	43,6	47,8	8,6	22,1	7,3	70,6	35,8
Belgien	55,1	a	44,9	34,3	a	65,7	4,0
Kanada	91,8	a	8,2	91,8	8,2	a	a
Tschechische Republik	71,8	0,5	27,7	19,8	0,5	79,7	27,3
Dänemark	46,7	a	53,3	46,7	a	53,3	52,5
Finnland	100,0	a	a	46,8	a	53,2	14,0
Frankreich	66,6	n	33,4	42,8	n	57,2	20,2
Deutschland	35,4	64,6	a	35,4	a	64,6	48,7
Griechenland	74,2	a	25,8	74,2	a	25,8	a
Ungarn	72,2	2,2	25,7	34,5	54,5	11,0	11,0
Island	67,2	0,7	32,1	67,2	1,2	31,5	17,4
Irland	78,7	a	21,3	79,4	20,6	a	x
Italien	80,6	1,2	18,2	35,3	1,2	63,5	a
Japan	73,6	0,8	25,7	73,6	0,8	25,7	a
Korea	62,1	a	37,9	62,1	a	37,9	a
Luxemburg	60,9	14,6	24,5	36,3	n	63,7	14,2
Mexiko	86,0	a	14,0	86,0	a	14,0	a
Niederlande	70,7	a	29,3	33,4	a	66,6	a
Neuseeland	66,3	16,7	17,0	m	m	m	m
Norwegen	46,4	a	53,6	46,4	a	53,6	x
Polen	76,0	a	24,0	33,9	a	66,1	m
Portugal	75,1	18,1	6,9	75,0	a	25,0	a
Slowakische Republik	75,3	a	24,7	20,4	a	79,6	40,3
Spanien	68,8	n	31,2	68,8	n	31,2	4,7
Schweden	46,8	a	0,4	49,9	a	47,3	m
Schweiz	30,3	59,6	10,1	34,6	a	65,4	56,8
Türkei	51,4	39,6	9,1	51,4	a	48,6	9,1
Vereinigtes Königreich*	28,4	a	71,6	33,3	x	66,7	x
Vereinigte Staaten*	m	m	m	m	m	m	m
Ländermittel	63,3	9,2	25,7	49,4	3,6	47,0	16,2
WEI-Teilnehmerstaaten							
Argentinien ¹	m	m	m	57,4	x	42,6	n
Brasilien ¹	m	m	a	70,3	a	29,7	m
Chile ¹	57,8	42,2	a	57,8	a	42,2	0,5
China	100,0	a	a	43,4	x	56,6	x
Ägypten	m	m	m	34,3	a	65,7	n
Indien	100,0	a	a	94,2	a	5,8	x
Indonesien ²	60,6	39,4	a	60,6	a	39,4	a
Israel	95,3	x	4,7	57,9	a	42,1	4,7
Jordanien	93,8	a	6,2	74,5	a	25,5	n
Malaysia ¹	10,6	a	89,4	88,4	n	11,6	x
Paraguay ¹	83,7	a	16,3	83,7	a	16,3	a
Peru ¹	100,0	x	a	75,7	24,3	a	n
Philippinen ¹	100,0	a	a	100,0	a	a	a
Russische Föderation	56,3	n	43,7	100,0	n	n	n
Thailand	71,6	28,4	a	71,6	a	28,4	m
Tunesien ¹	m	m	m	93,0	n	7,0	x
Uruguay ¹	92,3	a	7,7	81,0	a	19,0	x
Zimbabwe	4,6	a	95,4	m	m	m	m

1. Referenzjahr 1998.

2. Referenzjahr 2000.

* Hinweise s. Anhang 3

Quelle: OECD.

Tabelle C2.2. **Abschlussquoten im Sekundarbereich II (1999)**
Verhältnis Absolventen Sekundarbereich II zur Gesamtbevölkerung im typischen Abschlussalter (x 100), nach Ausrichtung und Ziel des Bildungsgangs und nach Geschlecht

	Gesamt (keine Doppelzählung)			ISCED 3A		ISCED 3B		ISCED 3C (lang)		ISCED 3C (kurz)		allgemeinbildende Ausbildungsgänge		berufs-vorbereitende/berufsbildende Ausbildungsgänge	
	M+F	Männer	Frauen	M+F	Frauen	M+F	Frauen	M+F	Frauen	M+F	Frauen	M+F	Frauen	M+F	Frauen
OECD-Länder															
Australien	m	m	m	66	72	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Österreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Belgien (fläm. Gem.)*	83	82	85	60	63	a	a	23	21	13	17	33	38	63	64
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Republik**	52	44	59	47	56	n	n	n	n	5	4	13	15	43	49
Dänemark	90	82	98	54	66	a	a	59	63	a	a	54	66	59	63
Finnland	89	84	94	89	94	a	a	a	a	a	a	53	64	67	71
Frankreich	85	84	86	52	59	10	8	3	3	36	30	33	39	67	61
Deutschland ³	92	90	94	33	36	59	58	a	a	a	a	33	36	59	58
Griechenland	67	58	76	59	62	a	a	20	16	a	a	59	62	20	16
Ungarn*	92	91	93	54	61	2	2	x	x	34	27	24	30	71	65
Island	82	79	84	54	65	n	n	30	17	14	15	54	65	43	32
Irland ⁴	86	79	94	89	97	a	a	4	4	a	a	78	85	15	16
Italien ²	73	69	79	71	77	1	2	a	a	22	23	28	37	65	63
Japan	95	92	97	69	73	a	a	25	24	x	x	69	73	27	26
Korea	91	91	91	56	53	a	a	36	38	a	a	56	53	36	38
Luxemburg ¹	60	57	63	36	42	7	7	17	14	n	n	26	30	34	33
Mexiko ¹	31	29	33	28	29	a	a	4	4	x	x	28	29	4	4
Niederlande ¹	92	88	95	66	73	a	a	26	22	a	a	35	39	56	56
Neuseeland ¹	m	m	m	65	70	19	23	15	17	x	x	m	m	m	m
Norwegen ^{1*}	m	m	m	67	82	a	a	66	48	m	m	67	82	66	48
Polen ¹	m	m	m	68	78	a	a	a	a	29	22	30	41	69	59
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowakische Republik	93	92	92	70	77	n	n	1	1	29	22	m	m	m	m
Spanien	73	67	79	47	53	n	n	6	7	23	24	47	53	29	31
Schweden*	74	71	78	74	78	a	a	n	n	a	a	41	45	33	31
Schweiz ¹	83	86	81	23	28	48	36	12	17	a	a	m	m	m	m
Türkei ¹	m	m	m	20	19	19	16	m	m	m	m	20	19	19	16
Vereinigtes Königreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Vereinigte Staaten	78	79	77	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ländermittel	79	76	82	57	63	7	6	15	14	11	10	42	48	45	43
WEI-Teilnehmerstaaten¹															
Argentinien ³	40	38	43	m	m	m	m	m	m	m	m	19	26	21	17
Brasilien ⁵	44	39	50	m	m	m	m	m	m	a	a	26	29	21	23
Chile ³	56	52	61	31	36	25	26	a	a	a	a	31	36	25	26
China	37	39	36	m	m	m	m	m	m	a	a	17	15	20	21
Indien	47	m	m	47	m	a	a	a	a	a	a	m	m	m	m
Indonesien ⁶	32	32	31	19	19	13	12	a	a	a	a	19	19	13	12
Israel	86	82	90	55	65	30	24	2	1	x	x	m	m	m	m
Jordanien	73	69	77	69	76	a	a	4	1	a	a	55	63	17	14
Malaysia	62	49	76	8	11	a	a	53	63	a	a	60	74	2	1
Paraguay ³	31	28	34	27	30	a	a	4	4	a	a	27	30	4	4
Peru ³	57	57	57	57	57	x	x	a	a	a	a	44	45	13	12
Philippinen ³	57	52	63	57	63	a	a	a	a	a	a	57	63	a	a
Thailand	65	54	76	49	59	16	16	a	a	a	a	49	59	16	16
Tunesien	34	m	m	30	32	3	m	a	a	3	m	30	32	4	m

1 Abschlussquote kann einige Doppelzählungen enthalten

2 3C-Ausbildungsgänge (kurz) wegen Doppelzählungen nicht enthalten

3 Referenzjahr 1998.

4 Niedrige Zahl aufgrund der Verlängerung des Sekundarbereich I um ein Jahr in 1995

5 Referenzjahr 1997.

6 Referenzjahr 2000.

* Hinweise s. Anhang 3

Quelle: OECD.

Tabelle C2.3. **Abschlussquoten im post-sekundären, nicht-tertiären Bereich (1999)**
 Verhältnis Absolventen post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich zur Bevölkerung im typischen Abschlussalter (x 100), nach Ausrichtung
 des Ausbildungsgangs und Geschlecht

	Gesamt (keine Doppelzählungen)			ISCED 4A		ISCED 4B		ISCED 4C	
	M+F	Männer	Frauen	M+F	Frauen	M+F	Frauen	M+F	Frauen
OECD Länder									
Australien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Österreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Belgien (fläm. Gem.) ¹	22,7	20,4	25,0	12,2	12,5	a	a	10,5	12,6
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	29,5	26,3
Tschechische Republik	12,4	13,0	11,8	10,7	10,4	a	a	1,7	1,3
Dänemark	1,2	1,8	0,5	0,8	0,2	a	a	2,4	1,0
Finnland	0,8	0,9	0,7	a	a	a	a	0,9	0,8
Frankreich	1,1	0,5	1,8	0,3	0,3	a	a	0,9	1,4
Deutschland ²	15,4	16,3	14,4	9,9	9,6	5,4	4,8	a	a
Griechenland ¹	13,5	10,2	16,9	a	a	a	a	13,5	16,9
Ungarn ¹	27,3	25,9	28,8	4,4	4,9	a	a	22,0	23,0
Island	5,1	7,8	2,4	a	a	a	a	5,1	2,4
Irland ²	25,8	13,5	38,6	a	a	a	a	25,8	38,6
Italien ¹	2,6	1,7	3,5	a	a	a	a	2,6	3,5
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Korea	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Luxemburg ¹	4,2	6,3	2,0	n	n	n	n	4,2	2,0
Mexiko	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Niederlande ¹	0,5	0,7	0,3	a	a	a	a	0,5	0,3
Neuseeland ¹	7,0	4,7	9,6	0,5	0,7	1,8	2,1	4,8	6,8
Norwegen*	m	m	m	a	a	a	a	4,8	3,4
Polen ¹	12,4	7,7	17,4	a	a	12,4	17,4	a	a
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowakische Republik	2,3	1,6	3,0	2,3	3,0	n	n	n	n
Spanien	12,7	12,1	13,3	12,4	12,9	0,3	0,5	n	n
Schweden	m	m	m	m	m	m	m	0,5	0,4
Schweiz ¹	13,7	11,3	16,1	1,2	1,6	12,5	14,5	a	a
Türkei	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Vereinigtes Königreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Vereinigte Staaten	6,5	5,5	7,6	a	a	a	a	6,5	7,6
Ländermittel	8,5	7,4	9,7	2,4	2,4	1,4	1,7	5,4	5,9
WEI-Teilnehmerstaaten¹									
Argentinien	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Brasilien	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Chile	a	a	a	a	a	a	a	a	a
China	2,2	2,3	2,2	a	a	x	x	x	x
Indonesien	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Jordanien	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Malaysia	0,9	0,8	1,1	x	x	x	x	x	x
Paraguay	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Peru ²	n	n	n	a	a	a	a	n	n
Philippinen ²	5,0	m	m	x	x	a	a	x	x
Tunesien	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Uruguay ²	a	a	a	a	a	a	a	a	a

1. Bruttoabschlussquote kann einige Doppelzählungen enthalten

2. Referenzjahr 1998.

* Hinweise s. Anhang 3

Quelle: OECD.

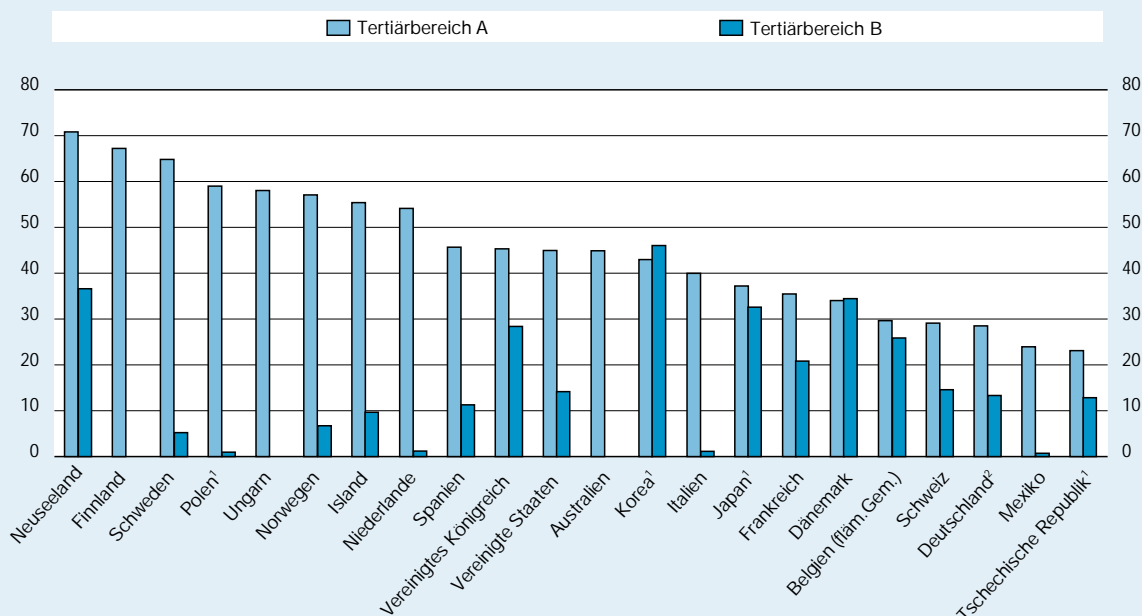
ZUGANG ZU UND BETEILIGUNG AN TERTIÄRER BILDUNG

- Heutzutage ist davon auszugehen, dass vier von zehn jungen Menschen im Laufe ihres Lebens an tertiären Bildungsgängen teilnehmen, die auf das Äquivalent eines *Bachelor*-Abschlusses oder eines höheren Abschlusses im Tertiärbereich A hinführen. In einigen Ländern liegt dieser Anteil sogar bei der Hälfte aller Schulabgänger.
- Mit Ausnahme von Deutschland, Frankreich und Kanada ist die Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich zwischen 1995 und 1999 in allen Ländern angestiegen, in den meisten Ländern um mehr als 15 Prozent und in Korea, Polen und Ungarn um zwischen 40 und 84 Prozent.
- Während die Mehrheit der Studierenden öffentliche Bildungseinrichtungen besucht, besucht in Ländern wie Japan, Korea, Luxemburg, den Niederlanden und dem Vereinigten Königreich die Mehrheit der Studierenden privat geleitete Bildungseinrichtungen.
- Im Durchschnitt der OECD-Länder werden heute 17-Jährige 2,5 Jahre in tertiärer Ausbildung verbringen, davon 2 Jahre in Vollzeit.



Grafik C3.1. Studienanfängerquoten im Tertiärbereich (1999)

Summe der Netto-Studienanfängerquoten für einzelne Altersjahrgänge im Tertiärbereich A und B, öffentliche und private Bildungseinrichtungen



Anm.: Netto-Studienanfängerquoten für Studiengänge im Tertiärbereich A und B können aufgrund von Doppelzählungen nicht aufaddiert werden.
 1. Die Studienanfängerquote für Studiengänge im Tertiärbereich A und B sind als Brutto-Studienanfängerquote berechnet.
 2. Die Studienanfängerquote für Studiengänge im Tertiärbereich B sind als Brutto-Studienanfängerquote berechnet.
 Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Gesamt-Studienanfängerquote für Studiengänge im Tertiärbereich A.
 Quelle: OECD, Tabelle C 3.1.

■ POLITISCHER HINTERGRUND

Hohe Studienanfängerquoten und eine hohe Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich tragen dazu bei, die Entwicklung und Aufrechterhaltung einer hochqualifizierten Bevölkerung und Erwerbsbevölkerung sicherzustellen. Eine Ausbildung im Tertiärbereich geht einher mit besseren Beschäftigungsaussichten (s. Indikator E1) und höheren Verdiensten (s. Indikator E5). Die Studienanfängerquoten für beide Tertiärbereiche (A und B) sind teilweise ein Anzeichen dafür, inwieweit die Bevölkerung hochqualifizierte Fähigkeiten und Kenntnisse erlangt, die auf dem Arbeitsmarkt einer Wissensgesellschaft von Bedeutung sind.

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 Anzahl der angebotenen Studienplätze, sondern auch eine Frage der Anpassung von Bildungsgängen, Unterrichts- und Lernverfahren an die verschiedenen Bedürfnisse der neuen Generation von Studierenden.

■ ERGEBNISSE UND ERLÄUTERUNGEN

Klassifikation tertiärer Studiengänge zum Zwecke des internationalen Vergleichs

In dem Maße, in dem die Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich zunimmt, nimmt auch die Auswahl der Studiengänge zu. Auch wenn in fast allen Ländern Hochschulen und auf Hochschulniveau angesiedelte Colleges immer noch die wichtigsten Bildungsanbieter im Tertiärbereich sind, findet tertiäre Bildung zunehmend auch in anderen Arten von Einrichtungen statt. Die Information darüber, wo der Bildungsgang angeboten wird, reicht als Indikator für das „Niveau“ des Bildungsgangs allein nicht mehr aus. Die überarbeitete Internationale Standardklassifikation des Bildungswesens (ISCED-97) stützt sich zur länderübergreifend einheitlichen Klassifikation der Bildungsgänge auf eine Reihe von Kenngrößen. Hierzu gehören u.a. Studiendauer, Ausrichtung, Qualifikation des Lehrpersonals und die nächste weiterführende Bildungsstufe, auf die die Teilnehmer vorbereitet werden. Tertiäre Studiengänge, die zu einem Erstabschluss führen, werden in Tertiärbereich A und Tertiärbereich B unterteilt. Der Tertiärbereich A entspricht in vielen Ländern dem Hochschulbereich, und Studiengänge des Tertiärbereich B konzentrieren sich auf praktische, technische oder berufsbezogene Fähigkeiten.

Der Tertiärbereich A ist weitgehend theoretisch orientiert und soll hinreichende Qualifikationen für den Zugang zu weiterführenden Forschungsprogrammen und Berufen mit hohem Qualifikationsniveau, wie Medizin, Zahnmedizin oder Architektur, vermitteln. Die theoretische Gesamtdauer eines tertiären Studiengangs des Tertiärbereich A beträgt mindestens drei Jahre (vollzeitäquivalent), normalerweise dauern sie jedoch 4 Jahre oder länger.

Dieser Indikator zeigt den prozentualen Anteil von Jugendlichen, die im Verlaufe ihres Lebens in verschiedenartige Bildungsgänge im Tertiärbereich eintreten werden.

Studienanfänger- und Beteiligungsquoten spiegeln sowohl die Zugangsmöglichkeiten zum Tertiärbereich wider als auch den Wert, welcher der tertiären Bildung beigemessen wird.

Die internationale Klassifikation des Bildungswesens, ISCED-97, trägt der zunehmenden Vielfalt an Bildungsmöglichkeiten im Tertiärbereich Rechnung.

Der Tertiärbereich A ist weitgehend theoretisch orientiert und soll Qualifikationen für den Zugang zu weiterführenden Forschungsprogrammen und Berufen mit hohem Qualifikationsniveau vermitteln.

Derartige Studiengänge werden nicht ausschließlich an Hochschulen angeboten. Umgekehrt erfüllen nicht alle Studiengänge, die national als Hochschulstudium anerkannt werden, die Kriterien für die Einstufung in den Tertiärbereich A.

Studiengänge im Tertiärbereich B konzentrieren sich auf praktische, technische bzw. berufsbezogene Fähigkeiten.

Studiengänge des Tertiärbereich B sind typischerweise kürzer als im Tertiärbereich A und konzentrieren sich auf praktische, technische bzw. berufsbezogene Fähigkeiten für den direkten Eintritt in den Arbeitsmarkt, obwohl in diesen Studiengängen auch einige theoretische Grundlagen vermittelt werden können. Sie dauern im Tertiärbereich mindestens 2 Jahre (vollzeitäquivalent).

Zugang zum Tertiärbereich

45 Prozent der heutigen Jugendlichen werden ein Studium im Tertiärbereich A aufnehmen.

Im Laufe ihres Lebens werden vier von zehn der heutigen Jugendlichen an einem Studiengang im Tertiärbereich A teilnehmen, sofern die aktuellen Studienanfängerquoten auch für die Zukunft gelten. In Island, den Niederlanden, Norwegen, Polen und Ungarn nimmt über die Hälfte der jungen Menschen ein derartiges Studium auf und in Finnland, Neuseeland und Schweden sind es zwei Drittel und mehr (Tabelle C3.1).

Für die anderen Länder gelten wesentlich geringere Quoten für den Ersteintritt in den Tertiärbereich A: Die geschätzten Ersteintrittsquoten für Belgien (fläm. Gem.), Deutschland, Mexiko, die Schweiz und die Tschechische Republik liegen bei 30 Prozent oder weniger.

15 Prozent der heutigen Jugendlichen werden ein Studium im Tertiärbereich B aufnehmen.

Der Anteil derjenigen, die ein Studium im Tertiärbereich B wählen, ist im allgemeinen kleiner als der Anteil derjenigen, die sich für den Tertiärbereich A entscheiden. Im Durchschnitt von 22 OECD-Ländern, für die Daten vorliegen, werden 15 Prozent der Jugendlichen eine Ausbildung im Tertiärbereich B beginnen. Die Bandbreite reicht von weniger als 1 Prozent in Mexiko, Polen und Ungarn bis zu über 30 Prozent in Dänemark, Japan und Neuseeland und über 40 Prozent in Korea (Tabelle C3.1).

In Belgien (fläm. Gem.), Dänemark und Japan gleicht der breite Zugang zu Bildungsgängen im Tertiärbereich B die vergleichsweise niedrigen Eintrittsquoten für den Tertiärbereich A aus. Andere Länder, vor allem Korea und das Vereinigte Königreich, haben für Bildungsgänge im Tertiärbereich A Eintrittsquoten, die ungefähr dem OECD-Durchschnitt entsprechen, so wie auch vergleichsweise hohe Studienanfängerquoten für den Tertiärbereich B. Neuseeland sticht als ein Land hervor, in dem die Eintrittsquoten für beide tertiären Bereiche die höchsten innerhalb der OECD-Länder sind.

Die Netto-Studienanfängerquoten im tertiären Bildungsbereich sind im Hinblick auf die Beteiligung an post-sekundären, nicht-tertiären Bildungsgängen zu bewerten, die in einigen Ländern eine bedeutende Alternative zum tertiären Bildungsbereich darstellen (Indikator C2).

Diejenigen, die in Bildungsgänge im Tertiärbereich B eintreten, nehmen möglicherweise später im Leben auch ein Studium im Tertiärbereich A auf. Die Ersteintrittsquoten für jeden dieser Bereiche können zur Bestimmung der Gesamteintrittsquoten für den Tertiärbereich nicht aufaddiert werden, da dies zu Doppelzählungen führen kann.

Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich

Die Beteiligungsquoten bieten eine weitere Betrachtungsweise der Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich. Sie spiegeln sowohl die gesamte Anzahl derjenigen wider, die einen tertiären Studiengang wählen, als auch die Studien- bzw. Ausbildungsdauer im tertiären Bildungsbereich. Die Summe der Netto-Beteiligungsquoten über die einzelnen Jahrgänge hinweg, die als „Bildungserwartung im Tertiärbereich (in Jahren)“ bezeichnet wird, misst das Ausmaß der tertiären Bildungsaktivitäten eines ganzen Altersjahrgangs und nicht nur einzelner Teilnehmer. Im Gegensatz zu den Studienanfängerquoten kann man die „Bildungserwartung im Tertiärbereich (in Jahren)“ für beide Bereiche addieren.

In den OECD-Ländern nimmt ein 17-Jähriger im Durchschnitt voraussichtlich 2,5 Jahre an tertiärer Bildung teil, von denen voraussichtlich 2 Jahre Vollzeitstudium sein werden. In Australien, Finnland, Korea, Neuseeland, Norwegen und den Vereinigten Staaten nimmt ein 17-Jähriger im Laufe seines Lebens voraussichtlich mindestens 3 Jahre an einem Vollzeit- oder Teilzeitstudium im Tertiärbereich teil. In Finnland und Korea liegt die zu erwartende Vollzeit-Studiendauer bei über 3 Jahren. In Mexiko, der Schweiz, der Tschechischen Republik, der Türkei und Ungarn dagegen liegt die Bildungserwartung im Tertiärbereich bei weniger als 2 Jahren (Tabelle C3.2).

Im Durchschnitt ist in den OECD-Ländern die Bildungserwartung für den Tertiärbereich A (1,9 Jahre) wesentlich höher als für den Tertiärbereich B (0,4 Jahre). Die längere Studiendauer im Tertiärbereich A führt in der Regel - bei sonst gleichen Voraussetzungen - zu einer höheren Gesamtzahl an Studierenden und daher zu einem erhöhten Ressourcenbedarf (s. Indikator B1, Tabelle B1.4). Tatsächlich stammt aber in Belgien (fläm. Gem.), Dänemark und Korea die Mehrzahl der Absolventen aus Ausbildungsgängen des Tertiärbereich B (s. Indikator C4). Die höhere Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich A im Verhältnis zum Tertiärbereich B in diesen Ländern (Tabelle C3.2) ergibt sich aus der längeren Dauer des Studiums und nicht aus höheren Studienanfängerquoten.

Während in der Mehrheit der OECD-Länder Bildungsgänge im Tertiärbereich A durch Bildungseinrichtungen der öffentlichen Hand sowohl angeboten als auch verwaltet werden, besucht in Luxemburg, den Niederlanden und dem Vereinigten Königreich die Mehrheit der Studierenden Bildungseinrichtungen unter privater Leitung (wenn sie auch überwiegend öffentliche Mittel beziehen). In Japan, Korea, Mexiko, Polen, Portugal und den Vereinigten Staaten werden zwischen 24 und 84 Prozent der Studierenden an Bildungseinrichtungen unterrichtet, die sowohl unter privater Leitung stehen als auch vorwiegend aus privaten Mitteln finanziert werden.

Entwicklung der Bildungsbeteiligung und der Studierendenzahlen

Mit Ausnahme von Deutschland, Frankreich und Kanada ist die Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich zwischen 1995 und 1999 in allen Ländern angestiegen, in der Mehrheit der Länder um mehr als 15 Prozent und in Korea, Polen und Ungarn um 40, 84 bzw. 64 Prozent.

Im Tertiärbereich sind die Veränderungen der Bildungsbeteiligung nicht so eng mit Veränderungen der Größe der relevanten Altersgruppen verbunden, wie dies im Primar- und Sekundarbereich der Fall ist. Grafik C3.3 gliedert die Veränderung der Anzahl der eingeschriebenen Studierenden in zwei

In Australien, Finnland, Korea, Neuseeland, Norwegen und den Vereinigten Staaten erwarten junge Menschen mindestens 3 Jahre einer Vollzeit- oder Teilzeitausbildung im Tertiärbereich.

Eine längere Studiendauer im Tertiärbereich A führt in der Regel zu einer höheren Gesamtzahl an Studierenden und daher zu einem erhöhten Ressourcenbedarf.

Die Mehrheit der Studierenden im Tertiärbereich besucht öffentliche Bildungseinrichtungen, in einigen Ländern sind private Bildungseinrichtungen jedoch von großer Bedeutung.

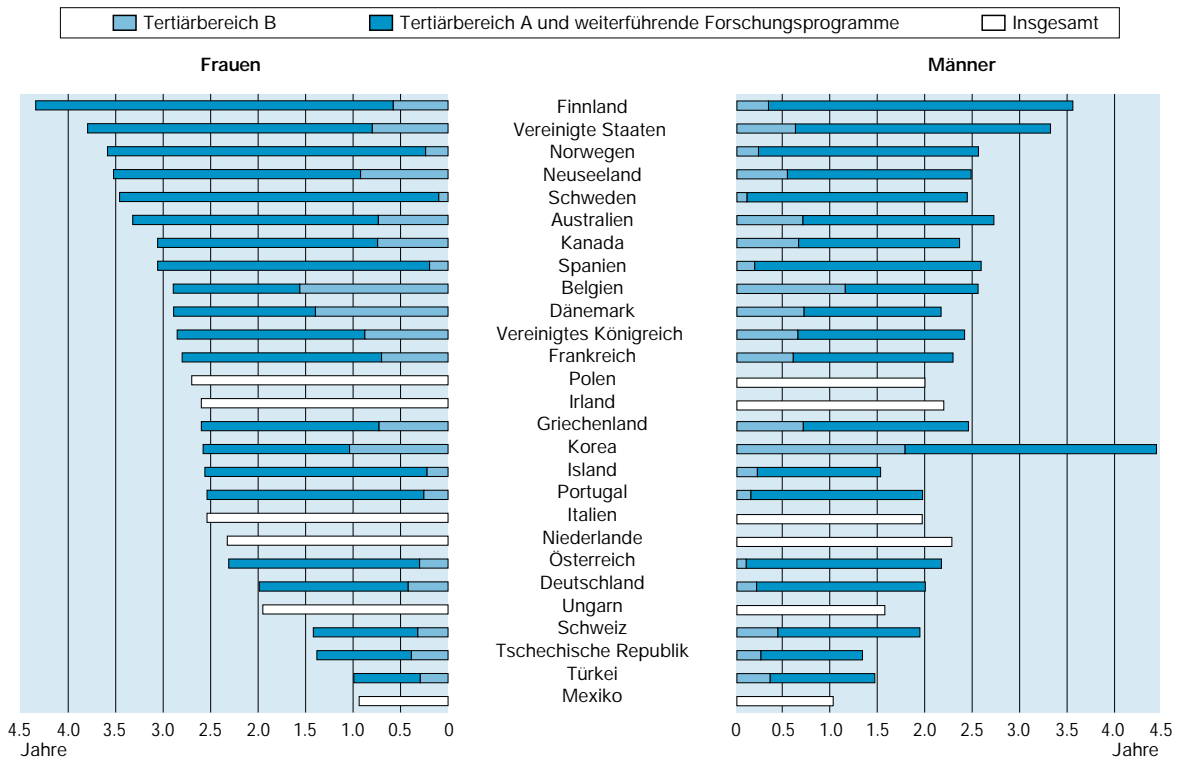
Die Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich ist zwischen 1995 und 1999 in den meisten Ländern angestiegen.

Die steigende Nachfrage, die sich in einer höheren Bildungsbeteiligung niederschlägt, ist der



Grafik C3.2. Tertiäre Bildungserwartung (in Jahren) im Tertiärbereich (1999)

Zu erwartende Ausbildungsjahre unter gleichbleibenden Bedingungen in öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen nach Geschlecht



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Bildungserwartung von Frauen im gesamten Tertiärbereich.
Quelle: OECD, Tabelle C 3.2.

Hauptfaktor für den weiteren Anstieg der Zahl der Studierenden im Tertiärbereich.

Komponenten auf: Veränderungen in der Größe der jeweiligen Altersgruppe und Veränderungen der Bildungsbeteiligung. Die steigende Nachfrage, die sich in einer höheren Bildungsbeteiligung niederschlägt, ist der Hauptfaktor für die zunehmende Zahl von Studierenden im Tertiärbereich. Irland, Mexiko und Polen sind die einzigen Länder, in denen ein Anstieg der Bevölkerungszahlen signifikant zu einem Anstieg der Studierendenzahlen im Tertiärbereich beigetragen hat, doch in allen Fällen waren die Anstiege bei den Beteiligungsquoten noch beträchtlicher. Im Gegensatz dazu wäre der tatsächliche Anstieg der Studierendenzahlen im Tertiärbereich in vielen Ländern (insbesondere Korea und Österreich) signifikant höher gewesen, wenn es dort nicht zu einem Bevölkerungsrückgang gekommen wäre.

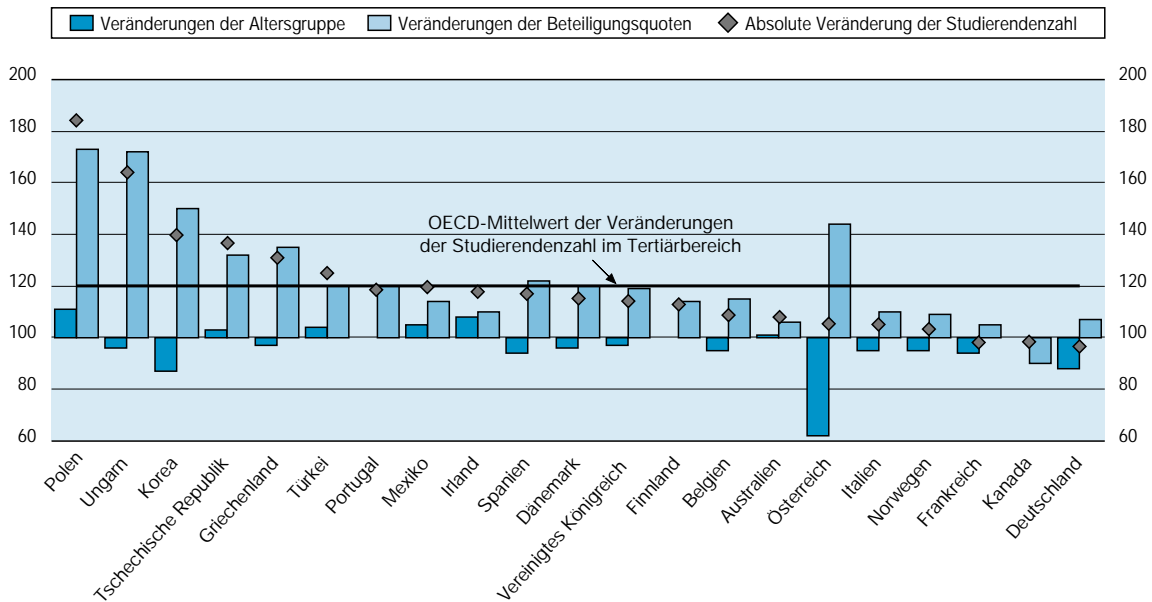
Das Alter von Studienanfängern

In Belgien (fläm. Gem.), Frankreich, Italien und Mexiko sind mehr als 80 Prozent aller Studienanfänger des Tertiärbereich A jünger als 21 Jahre, ...

Traditionell erfolgte die Aufnahme eines Studiums im Tertiärbereich unmittelbar nach Abschluss des Sekundarbereich II. In einer Reihe von Ländern ist dies auch weiterhin der Fall. In Belgien (fläm. Gem.), Frankreich, Italien und Mexiko beispielsweise sind mehr als 80 Prozent aller Studienanfänger jünger als 21 Jahre (Tabelle C3.1). In anderen Ländern erfolgt der Übergang zum Tertiärbereich häufig erst später, in einigen Fällen erst

Grafik C3.3. **Veränderungen in der Zahl der Studierenden im Tertiärbereich (1995 = 100) im Verhältnis zu sich verändernden Beteiligungsquoten und demographischen Veränderungen (1999)**

Änderungsindex der Studierendenzahl im Tertiärbereich zwischen 1995 - 1999, und der relative Einfluss demographischer Veränderungen und veränderter Beteiligungsquoten (1995 = 100)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Veränderung der Studierendenzahl im Tertiärbereich. Quelle: OECD, Tabelle C 3.4.



nach einiger Zeit der Erwerbstätigkeit. In diesen Ländern sind Studienanfänger des Tertiärbereich A in der Regel älter und gehören zu ganz verschiedenen Altersgruppen.

In Dänemark, Island und Schweden nehmen zum Beispiel mehr als die Hälfte der Studierenden zum ersten Mal nach dem 22. Lebensjahr an einem Studiengang in diesem Bereich teil und in Dänemark und Island sind weniger als 20 Prozent der Studienanfänger 21 Jahre oder jünger (Tabelle C3.1).

... während dieser Anteil in Dänemark und Island weniger als 20 Prozent ausmacht.

Der Anteil der älteren Studienanfänger in einem Erststudium im Tertiärbereich A kann, neben anderen Faktoren, ein Anzeichen für die Flexibilität dieser Bildungsgänge und ihre Eignung für Studierende außerhalb der typischen Altersgruppe sein. Darüber hinaus spiegelt er die besondere Wertschätzung von Berufserfahrung als Hintergrund für ein weiterführendes Hochschulstudium wider, was charakteristisch für die nordischen Länder Europas und auch in Neuseeland und Österreich überaus üblich ist. In diesen Ländern ist ein beträchtlicher Anteil der Studierenden bei Studienbeginn deutlich älter als das typische Eintrittsalter. In Australien, Dänemark, Island, Neuseeland, Norwegen und Schweden sind mehr als 20 Prozent der Studienanfänger im Erststudium 27 Jahre oder älter.

■ DEFINITIONEN UND ANGEWANDTE METHODIK

Die Daten beziehen sich auf das Schuljahr 1998/99 und beruhen auf der UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (Einzelheiten s. Anhang 3).

Tabelle C3.1 enthält die Summe der Netto-Studienanfängerquoten für alle Altersgruppen. Die Netto-Studienanfängerquote einer speziellen Altersgruppe wird berechnet, indem die Anzahl der Studienanfänger der speziellen Altersgruppe in den einzelnen Typen der tertiären Studiengänge durch die Gesamtbevölkerung der entsprechenden Altersgruppe geteilt wird ($\times 100$). Die Summe der Netto-Studienanfängerquoten wird berechnet, indem die Netto-Studienanfängerquoten der einzelnen Altersjahrgänge aufsummiert werden. Das Ergebnis repräsentiert den Anteil von Personen einer synthetischen Altersgruppe, die in den Tertiärbereich eintreten, unabhängig von Veränderungen der Populationsgröße und Unterschieden zwischen den einzelnen Ländern im typischen Eintrittsalter. Tabelle C3.1 zeigt auch das 20., 50. und 80. Perzentil der Altersverteilung der Studienanfänger im Erststudium, d.h. das jeweilige Alter, bis zu dem man 20, 50 bzw. 80 Prozent der Studienanfänger im Erststudium findet.

Studienanfänger im Erststudium sind diejenigen Studierenden, die sich zum ersten Mal in dem entsprechenden Bildungsbereich einschreiben. Ausländische Studierende, die im Rahmen eines Post-Graduierten-Studiums zum ersten Mal an dem Bildungssystem eines Landes teilnehmen, gelten als Studienanfänger im Erststudium.

Nicht alle Länder können unterscheiden zwischen Studierenden, die zum ersten Mal einen tertiären Studiengang aufnehmen, und Studierenden, die zwischen tertiären Studiengängen wechseln, einen solchen wiederholen, oder nach einer gewissen Zeit wieder aufnehmen. Daher können die Ersteintrittsquoten für die einzelnen Studiengangarten aufgrund der unvermeidlichen Doppelzählung von Studienanfängern nicht einfach aufaddiert werden, um zu einer Eintrittsquote in den Tertiärbereich zu gelangen.

Tabelle C3.2 zeigt die zu erwartende Anzahl von Jahren, die ein 17-Jähriger im Tertiärbereich studieren wird. Sie berechnet sich aus der Summe der Netto-Beteiligungsquoten für 17-Jährige und Ältere (geteilt durch 100). Diese Kenngröße ist sowohl eine Funktion der Anzahl der im Tertiärbereich teilnehmenden Personen als auch der Dauer von tertiären Studiengängen. Da der Nenner auch diejenigen mit einschließt, die niemals an einer tertiären Ausbildung teilgenommen haben, kann der Zähler nicht als die durchschnittliche Anzahl an Jahren interpretiert werden, die ein einzelner Studierender im Tertiärbereich verbringen muss, um zu einem Abschluss zu gelangen.

Die Daten für das Schuljahr 1994/95 basieren auf einer OECD-Datenerhebung aus dem Jahr 2000.

Die Daten für das Schuljahr 1994/95 wurden im Jahr 2000 gemäß den Definitionen und Methoden der UOE-Erhebung des Jahres 2000 neu erhoben. Tabelle C3.4 zeigt die Bildungserwartung im Tertiärbereich (in Jahren) für das akademische Jahr 1994/95. Die einzelnen Länder wurden aufgefordert, die Daten gemäß der ISCED-97 Klassifikation anzugeben.

Tabelle C3.1. **Studienanfängerquoten im Tertiärbereich und Altersverteilung der Studienanfänger (1999)**
Summe der Netto-Studienanfängerquoten für einzelne Alterjahrgänge im Tertiärbereich A und B, nach Geschlecht

	Tertiärbereich B			Tertiärbereich A					
	Netto-Studienanfängerquote			Netto-Studienanfängerquote			Alter beim		
	M+F	Männer	Frauen	M+F	Männer	Frauen	20. Perzentil ¹	50. Perzentil ¹	80. Perzentil ¹
OECD-Länder									
Australien	m	m	m	45	37	53	18,3	19,0	27,1
Österreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Belgien (fläm. Gem.)	26	21	31	30	29	30	18,3	18,7	20,0
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Republik ^{2*}	13	10	16	23	24	22	m	m	m
Dänemark	34	24	46	34	32	36	21,1	23,2	29,8
Finnland	a	a	a	67	58	77	19,8	21,5	26,6
Frankreich	21	21	20	35	29	42	18,3	18,9	20,2
Deutschland ^{3*}	13	10	17	28	28	29	20,1	21,5	24,4
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn*	n	n	1	58	53	64	19,2	20,8	25,9
Island	10	10	9	55	36	75	21,1	23,0	>40
Irland	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Italien	1	1	1	40	35	46	19,2	19,7	20,7
Japan ^{2*}	33	22	44	37	46	28	m	m	m
Korea ^{2*}	46	48	44	43	48	37	m	m	m
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	1	1	1	24	26	22	18,3	19,1	20,9
Niederlande	1	1	1	54	51	57	18,6	19,9	23,6
Neuseeland	37	27	46	71	59	82	18,7	21,9	>40
Norwegen	7	7	7	57	44	71	20,0	21,6	28,7
Polen ^{2*}	1	x	x	59	x	x	m	m	m
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowakische Republik ^{3*}	3	1	4	35	35	35	18,6	19,5	21,3
Spanien*	11	11	11	46	39	53	18,4	19,2	21,8
Schweden	5	5	5	65	54	77	20,2	22,6	31,7
Schweiz	15	16	13	29	32	26	20,2	21,7	26,3
Türkei	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Vereinigtes Königreich	28	28	29	45	43	48	18,5	19,6	26,1
Vereinigte Staaten	14	13	15	45	42	48	18,5	19,5	26,7
Ländermittel	15	13	17	45	40	48	~	~	~
WEI-Teilnehmerstaaten									
Argentinien	26	16	37	51	45	57	19,8	21,6	25,7
Chile ²	15	15	14	37	39	35	m	m	m
China ²	7	x	x	6	x	x	m	m	m
Indonesien	6	6	7	11	13	9	18,9	19,7	20,7
Israel*	27	25	30	49	43	55	21,5	23,7	27,4
Malaysia	10	11	9	13	11	15	19,5	20,4	21,0
Paraguay	1	1	1	m	m	m	m	m	m
Peru ²	18	15	21	15	x	x	m	m	m
Philippinen	a	a	a	31	27	35	m	m	m
Thailand ²	20	20	21	35	32	38	22,3	m	m
Tunesien ²	4	4	3	19	17	20	m	m	m
Uruguay ²	17	8	26	26	20	32	m	m	m

1. 20/50/80 Prozent der Studienanfänger sind jünger

2. Studienanfängerquote für Studiengänge im Tertiärbereich A und B als Brutto-Studienanfängerquoten berechnet

3. Studienanfängerquote für Studiengänge im Tertiärbereich B als Brutto-Studienanfängerquoten berechnet

* Hinweise s. Anhang 3

Quelle: OECD. Hinweise zur Methode s. Anhang 3.

Tabelle C3.2. **Tertiäre Bildungserwartung (in Jahren) (1999)**
Erwartete Jahre im Studium unter gegenwärtigen Bedingungen, nach Geschlecht und Art des Studiums

	Tertiärbereich B				Tertiärbereich A				Gesamter Tertiärbereich (A und B sowie weiterführende Forschungsprogramme)			
	Vollzeit und Teilzeit			Vollzeit	Vollzeit und Teilzeit			Vollzeit	Vollzeit und Teilzeit			Vollzeit
	M+F	Männer	Frauen	M+F	M+F	Männer	Frauen	M+F	M+F	Männer	Frauen	M+F
OECD-Länder												
Australien	0,7	0,7	0,7	0,2	2,2	1,9	2,5	1,4	3,0	2,7	3,3	1,7
Österreich	0,2	0,1	0,3	0,1	1,9	1,8	1,9	1,9	2,2	2,2	2,3	2,2
Belgien	1,4	1,2	1,6	1,1	1,4	1,4	1,3	1,3	2,7	2,6	2,9	2,4
Kanada	0,7	0,7	0,7	0,6	2,0	1,7	2,3	1,4	2,7	2,4	3,1	2,0
Tschechische Republik*	0,3	0,3	0,4	0,3	1,0	1,0	0,9	0,9	1,4	1,3	1,4	1,3
Dänemark	1,0	0,7	1,4	1,0	1,4	1,4	1,5	1,4	2,5	2,2	2,9	2,5
Finnland	0,5	0,3	0,6	0,5	3,2	3,0	3,5	3,2	3,9	3,6	4,3	3,9
Frankreich	0,6	0,6	0,7	0,6	1,8	1,6	2,1	1,8	2,6	2,3	2,8	2,6
Deutschland*	0,3	0,2	0,4	0,3	1,7	1,8	1,6	1,7	2,0	2,0	2,0	2,0
Griechenland	0,7	0,7	0,7	0,7	1,8	1,7	1,9	1,8	2,5	2,5	2,6	2,5
Ungarn*	n	n	n	n	1,7	1,5	1,9	1,0	1,8	1,6	2,0	1,0
Island	0,2	0,2	0,2	0,2	1,8	1,3	2,3	1,3	2,0	1,5	2,6	1,5
Irland*	x	x	x	x	x	x	x	x	2,4	2,2	2,6	1,8
Italien	n	n	n	n	2,2	1,9	2,5	2,2	2,2	2,0	2,5	2,2
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Korea	1,4	1,8	1,0	1,4	2,1	2,6	1,5	2,1	3,5	4,5	2,6	3,5
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	n	n	n	n	0,9	1,0	0,9	0,9	0,9	1,0	0,9	0,9
Niederlande	n	n	n	n	2,3	2,2	2,3	2,0	2,3	2,3	2,3	2,0
Neuseeland	0,7	0,5	0,9	0,3	2,2	1,9	2,6	1,6	3,0	2,5	3,5	2,0
Norwegen	0,2	0,2	0,2	0,2	2,8	2,3	3,3	2,3	3,1	2,6	3,6	2,5
Polen	n	n	n	n	2,3	1,9	2,7	1,2	2,3	2,0	2,7	1,3
Portugal	0,2	0,1	0,3	m	2,0	1,8	2,2	m	2,3	2,0	2,5	m
Slowakische Republik	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Spanien	0,2	0,2	0,2	0,2	2,5	2,3	2,8	2,3	2,8	2,6	3,1	2,6
Schweden*	0,1	0,1	0,1	0,1	2,7	2,2	3,2	1,5	2,9	2,4	3,5	1,7
Schweiz	0,4	0,4	0,3	0,1	1,2	1,4	1,0	1,1	1,7	1,9	1,4	1,4
Türkei	0,3	0,4	0,3	0,3	0,8	1,0	0,6	0,8	1,2	1,5	1,0	1,2
Vereinigtes Königreich	0,8	0,6	0,9	0,3	1,8	1,7	1,9	1,4	2,6	2,4	2,9	1,7
Vereinigte Staaten	0,7	0,6	0,8	0,3	2,8	2,6	2,9	1,7	3,6	3,3	3,8	2,0
Ländermittel	0,4	0,4	0,5	0,4	1,9	1,8	2,1	1,6	2,5	2,3	2,6	2,0
WEI-Teilnehmerstaaten												
Argentinien ¹	0,7	0,4	1,0	0,7	1,9	1,8	2,1	x	2,6	2,2	3,0	0,7
Brasilien ¹	x	x	x	x	0,7	0,7	0,8	0,7	0,8	0,7	0,8	0,8
Indonesien ²	0,1	0,1	0,1	0,1	0,4	0,4	0,3	0,4	0,5	0,6	0,4	0,5
Israel	0,5	0,5	0,6	0,5	2,1	1,7	2,4	1,6	2,7	2,3	3,1	2,2
Malaysia ¹	0,3	0,2	0,3	0,3	0,8	0,8	0,8	0,7	1,1	1,0	1,1	1,0
Paraguay ¹	0,1	0,1	0,2	0,1	m	m	m	m	m	m	m	m
Peru ¹	0,7	0,6	0,8	0,7	0,8	0,9	0,6	0,8	1,4	1,5	1,4	1,4
Philippinen ¹	a	a	a	a	1,3	1,1	1,5	1,3	1,3	1,1	1,5	1,3
Thailand	0,4	0,4	0,4	0,4	1,3	1,2	1,4	0,6	1,7	1,5	1,8	1,0
Uruguay ¹	0,5	0,3	0,7	0,5	1,3	1,0	1,6	1,3	1,9	1,3	2,4	1,9

1. Referenzjahr 1998.

2. Referenzjahr 2000.

* Hinweise s. Anhang 3

Quelle: OECD.

Tabelle C3.3. Anteil der Studierenden an privaten Bildungseinrichtungen und in Teilzeit-Ausbildung im Tertiärbereich (1999)

Verteilung der Studierenden, nach Art der Teilnahme, Art der Bildungseinrichtung und Ausrichtung des Bildungsgangs

	Art der Teilnahme				Art der Bildungseinrichtung					
	Tertiärbereich B		Tertiärbereich A und weiterführende Forschungsprogramme		Tertiärbereich B			Tertiärbereich A und weiterführende Forschungsprogramme		
	Vollzeit	Teilzeit	Vollzeit	Teilzeit	öffentlich	staatlich subventioniert privat	unabhängig privat	öffentlich	staatlich subventioniert privat	unabhängig privat
OECD-Länder										
Australien	31,1	68,9	62,8	37,2	98,8	1,2	a	100,0	a	a
Österreich	63,6	36,4	100,0	a	64,8	35,2	n	96,5	3,5	n
Belgien*	77,3	22,7	94,5	5,5	a	a	a	a	a	a
Kanada	85,4	14,6	68,6	31,4	100,0	n	n	100,0	n	n
Tschechische Republik	100,0	n	92,4	7,6	79,8	20,2	a	100,0	a	a
Dänemark	100,0	a	100,0	a	99,7	0,3	a	100,0	a	a
Finnland	100,0	a	100,0	a	79,5	20,5	a	89,7	10,3	a
Frankreich	100,0	a	100,0	a	73,7	9,3	17,0	90,2	0,8	9,0
Deutschland	84,9	15,1	100,0	a	63,6	36,4	x	100,0	a	a
Griechenland	100,0	a	100,0	a	100,0	a	a	100,0	a	a
Ungarn	100,0	n	60,1	39,9	100,0	n	a	86,8	13,2	a
Island	81,6	18,4	71,0	29,0	58,8	41,2	n	98,2	1,8	n
Irland*	62,1	37,9	87,3	12,7	92,7	a	7,3	94,1	a	5,9
Italien	100,0	a	100,0	a	54,2	a	45,8	88,2	a	11,8
Japan	96,7	3,3	92,0	8,0	9,4	a	90,6	26,1	a	73,9
Korea	100,0	a	100,0	a	14,0	a	86,0	23,5	a	76,5
Luxemburg	98,1	1,9	100,0	a	81,5	18,5	a	a	100,0	a
Mexiko	100,0	a	100,0	a	100,0	a	a	71,3	a	28,7
Niederlande	67,3	32,7	83,2	16,8	9,9	90,1	a	32,0	68,0	a
Neuseeland*	44,6	55,4	70,7	29,3	86,1	12,2	1,7	99,2	0,7	0,1
Norwegen	92,6	7,4	80,3	19,7	74,9	25,1	x	90,1	9,9	x
Polen	81,9	18,1	55,2	44,8	90,9	8,4	0,8	75,5	a	24,5
Portugal	m	m	m	m	66,2	a	33,8	67,0	a	33,0
Slowakische Republik	56,4	43,6	75,8	24,2	97,5	2,5	a	100,0	a	a
Spanien	99,4	0,6	91,8	8,2	78,8	14,4	6,8	88,9	n	11,1
Schweden	89,1	10,9	54,0	46,0	75,5	1,5	23,0	94,5	5,5	a
Schweiz	35,3	64,7	94,7	5,3	45,0	31,6	23,4	92,2	6,6	1,2
Türkei	100,0	a	100,0	a	x	a	x	x	a	x
Vereinigtes Königreich	31,3	68,7	75,8	24,2	a	100,0	n	a	100,0	n
Vereinigte Staaten	42,9	57,1	58,8	41,2	92,6	a	7,4	65,5	a	34,5
Ländermittel	80,1	19,9	85,1	14,9	71,0	16,7	12,3	77,5	11,4	11,1
WEI-Teilnehmerstaaten										
Argentinien ¹	100,0	a	m	m	62,5	27,0	10,5	84,9	x	15,1
Brasilien ¹	m	a	100,0	a	m	a	m	39,4	a	60,6
Chile ¹	100,0	n	100,0	n	8,3	6,4	85,4	33,9	23,6	42,5
China	35,7	64,3	89,6	10,4	m	m	m	m	m	m
Indonesien ²	100,0	a	100,0	a	22,8	a	77,2	13,2	a	86,8
Israel	100,0	m	80,3	19,7	19,6	80,4	x	12,8	80,4	6,8
Malaysia ¹	98,7	1,3	95,4	4,6	100,0	a	a	48,7	a	51,3
Paraguay ¹	100,0	a	m	m	65,8	a	34,2	m	m	m
Peru	100,0	a	100,0	a	50,4	1,0	48,7	64,2	n	35,8
Philippinen ¹	a	a	100,0	a	a	a	a	26,3	a	73,7
Russische Föderation	74,5	25,5	58,3	41,7	100,0	a	m	91,7	a	8,3
Thailand	100,0	a	47,2	52,8	55,5	a	44,5	86,3	a	13,7
Tunesien	100,0	n	100,0	n	m	a	m	m	a	m
Uruguay ¹	100,0	a	100,0	a	88,8	a	11,2	88,9	a	11,1
Zimbabwe	100,0	x	100,0	n	m	m	a	100,0	a	a

1. Referenzjahr 1998.

2. Referenzjahr 2000.

* Hinweise s. Anhang 3

Quelle: OECD.

**Tabelle C3.4. Veränderung der tertiären Bildungserwartung und der Gesamtzahl der Studierenden (1995-1999)
Zu erwartende Ausbildungsjahre im Tertiärbereich, basierend auf Personen, und Veränderungen der Gesamtzahlen der Studierenden
im Tertiärbereich (1995 = 100)**

	Zu erwartende Ausbildungsjahre (Voll- und Teilzeit)						Veränderung der Studierendenzahl		
	Tertiärbereich B		Tertiärbereich A		Tertiärbereich gesamt		Gesamtzahl der Studierenden im Tertiärbereich (1995=100)	zurückzuführen auf:	
	1995	1999	1995	1999	1995	1999		Änderungen der Population	Änderung der Beteiligungsquoten
Australien	0,7	0,7	2,0	2,2	2,8	3,0	108	101	106
Österreich	0,2	0,2	1,6	1,9	1,6	2,2	106	62	144
Belgien	1,1	1,4	1,2	1,4	2,4	2,7	109	95	115
Kanada	0,7	0,7	2,0	2,0	2,8	2,8	98	100	90
Tschechische Republik*	n	0,3	0,9	1,0	1,0	1,4	137	103	132
Dänemark	0,8	1,0	1,3	1,4	2,1	2,5	115	96	120
Finnland	0,9	0,5	2,4	3,2	3,5	3,9	113	100	114
Frankreich	m	0,6	m	1,8	2,5	2,6	98	94	105
Deutschland*	0,3	0,3	1,5	1,7	1,8	2,0	97	88	107
Griechenland	0,6	0,7	1,3	1,8	1,9	2,5	131	97	135
Ungarn*	a	n	1,1	1,7	1,1	1,8	164	96	172
Island	m	0,2	m	1,8	m	2,0	m	m	m
Irland*	x	x	x	x	2,1	2,4	118	108	110
Italien	m	n	m	2,2	m	2,3	105	95	110
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Korea	0,9	1,4	1,5	2,1	2,4	3,5	140	87	150
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	x	n	0,8	0,9	0,8	0,9	120	105	114
Niederlande	m	n	m	2,3	m	2,3	m	m	m
Neuseeland	m	0,7	m	2,2	m	3,0	m	m	m
Norwegen	0,2	0,2	2,6	2,8	2,8	3,1	103	95	109
Polen	n	n	1,3	2,3	1,4	2,3	184	111	173
Portugal	0,4	0,2	1,4	2,0	1,9	2,3	119	100	120
Slowakische Republik	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Spanien	n	0,2	2,2	2,5	2,4	2,8	117	94	122
Schweden*	m	0,1	m	2,7	m	2,9	m	m	m
Schweiz	m	0,4	m	1,2	m	1,7	m	m	m
Türkei	0,3	0,3	0,7	0,8	1,0	1,2	125	104	120
Vereinigtes Königreich	0,6	0,8	1,6	1,8	2,2	2,6	115	97	119
Vereinigte Staaten	m	0,7	m	2,8	m	3,6	m	m	m
Ländermittel	0,5	0,5	1,5	1,9	2,0	2,5	120	97	123

* Hinweise s. Anhang 3

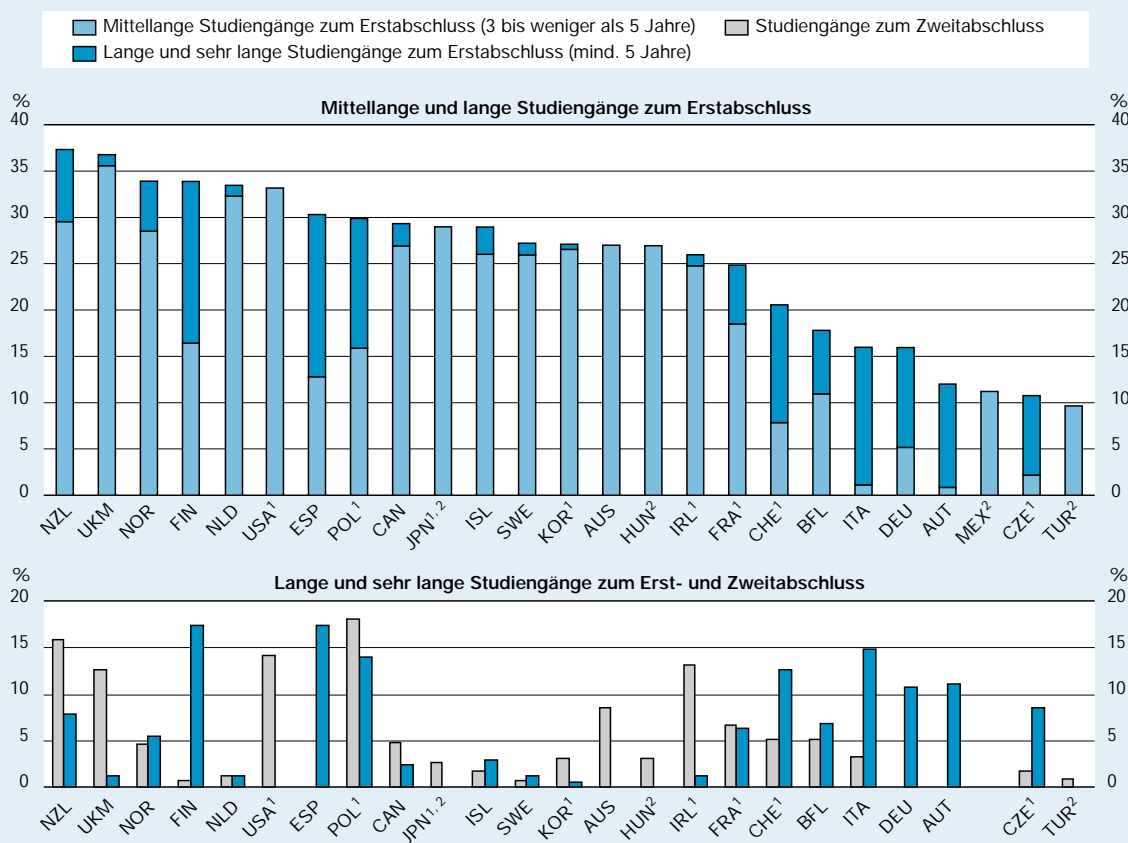
Quelle: OECD. Hinweise zur Methode s. Anhang 3.

STUDIENABSCHLUSS IM TERTIÄRBEREICH

- Im Durchschnitt aller OECD-Länder erreichen 25 Prozent der jungen Menschen einen ersten Abschluss im Tertiärbereich A – hierbei reicht die Bandbreite von mehr als 35 Prozent in Neuseeland, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten bis hin zu 16 Prozent oder weniger in Deutschland, Italien, Mexiko, Österreich, der Tschechischen Republik und der Türkei.
- Die Abschlussquoten für einen zweiten Abschluss im Tertiärbereich A reichen von weniger als 1 Prozent bis zu mehr als 18 Prozent.
- Trotz des rapiden Anstiegs bei der Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich ist in den meisten Ländern die Nachfrage nach Absolventen des Tertiärbereichs schneller gestiegen als das Angebot.
- Das Angebot kürzerer Bildungsgänge im Tertiärbereich A verbessert in der Regel den Zugang zur Tertiärbildung.
- Im Durchschnitt aller OECD-Länder erzielt jeder dritte Absolvent des Tertiärbereich A einen Abschluss in Sozial-, Rechts- oder Wirtschaftswissenschaften. Als zweitbeliebtester Bereich folgen die Geisteswissenschaften, Kunst und Pädagogik.
- Bei den Abschlüssen im Tertiärbereich A übersteigen die Abschlussquoten der Frauen in allen OECD-Ländern die der Männer, doch im Allgemeinen promovieren immer noch mehr Männer.

Grafik C4.1. Abschlussquoten im Tertiärbereich A (1999)

Abschlussquoten in öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen nach Ziel und Dauer des Studiengangs



1. Bruttoabschlussquoten

2. Mittellange und lange Studiengänge zum Erstabschluss zusammen

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Summe der Abschlussquoten der Studiengänge zum Erstabschluss.

Quelle: OECD, Tabelle C 4.1.

■ POLITISCHER HINTERGRUND

Dieser Indikator zeigt die Abschlussquoten im Tertiärbereich sowie die Aufteilung der Absolventen nach Studienfächern.

Im Gegensatz zu den Kenngrößen für den Bildungsstand, die sich auf den Bestand an Kenntnissen und Fähigkeiten in der Bevölkerung beziehen, sind Abschlussquoten im Tertiärbereich ein Indikator dafür, in welchem Umfang die Bildungssysteme der einzelnen Länder zum gegenwärtigen Zeitpunkt hochspezialisierte Kenntnisse und Fähigkeiten vermitteln. Länder mit hohen Abschlussquoten im Tertiärbereich haben bzw. entwickeln derzeit aller Wahrscheinlichkeit nach eine hochqualifizierte Erwerbsbevölkerung.

Die sich ändernden Gegebenheiten des Arbeitsmarkts haben Auswirkungen auf die Studienfächer, die von den Studierenden gewählt werden. Die jeweilige Beliebtheit der verschiedenen Studienfächer beeinflusst wiederum die Nachfrage nach Studiengängen und Lehrpersonal sowie das Angebot an neuen Studienabsolventen. Die Beliebtheit eines bestimmten Studienfachs hängt von den Beschäftigungsaussichten für Studienabsolventen mit den entsprechenden Fähigkeiten in diesem Fachgebiet sowie von den relativen Einkommensaussichten in den verschiedenen Berufen und Industriezweigen ab.

Da spezifische naturwissenschaftliche Kenntnisse und Fähigkeiten in technologiegeprägten Wirtschaftssystemen die geistige produktive Antriebskraft ausmachen, ist eine Kenngröße für die erwartete Produktivität eines Bildungssystems der Anteil von Absolventen der Naturwissenschaften in der jeweiligen Erwerbsbevölkerung. Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern bei den Absolventenzahlen in den Naturwissenschaften werden durch relative Einkommensunterschiede auf dem Arbeitsmarkt zwischen den Fächern beeinflusst, sowie durch das Ausmaß, in dem der Markt in einem bestimmten Land die Fächerwahl steuert.

■ ERGEBNISSE UND ERLÄUTERUNGEN

Abschlussquoten im Tertiärbereich

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

Die Abschlussquoten im Tertiärbereich werden sowohl von den Zugangsmöglichkeiten zu Studiengängen im Tertiärbereich als auch von der Nachfrage nach entsprechenden Kenntnissen und Fähigkeiten auf dem Arbeitsmarkt beeinflusst. Die Abschlussquoten im Tertiärbereich werden außerdem auch dadurch beeinflusst, wie die Hochschulabschlüsse und akademischen Grade in den einzelnen Ländern aufgebaut und organisiert sind. Studiengänge im Tertiärbereich A, die weitgehend theoretisch orientiert sind und hinreichende Qualifikationen für den Zugang zu weiterführenden Forschungsprogrammen und Berufen mit hohem Qualifikationsniveau vermitteln sollen, unterscheiden sich nach Aufbau und Umfang erheblich von Land zu Land. Die Ausbildungsdauer von Bildungsgängen im Tertiärbereich A, die zu einem Erstabschluss führen, variiert zwischen drei Jahren (z.B. der *Bachelor-Abschluss* in den meisten Fachbereichen in Irland und dem Vereinigten Königreich und die *Licence* in Frankreich) und bis zu fünf Jahren und länger (z.B. das *Diplom* in Deutschland und die *Laurea* in Italien).

Dieser Indikator unterscheidet zwischen verschiedenen Kategorien von Abschlüssen im tertiären Bereich: 1) erster akademischer Abschluss im Tertiärbereich B; 2) erster akademischer Abschluss im Tertiärbereich A; 3) zweiter

akademischer Abschluss im Tertiärbereich A; 4) Abschlüsse von weiterführenden Forschungsprogrammen auf dem Niveau der Promotion (ISCED 6).

Die Organisationsformen für Studiengänge im Tertiärbereich A an Hochschulen und anderen Einrichtungen unterscheiden sich in den einzelnen Ländern. Während in vielen Ländern klar zwischen erstem und zweitem akademischem Abschluss, d.h. dem Abschluss von *Undergraduate*- und *Graduate*-Studiengängen, unterschieden wird, kennen einige Länder diese Unterscheidung nicht. In dieser zweiten Ländergruppe erwirbt man einen Grad, der international mit dem Niveau eines *Master*-Abschlusses vergleichbar ist, am Ende eines einzigen, jedoch längeren Studiengangs. Um die internationale Vergleichbarkeit zu gewährleisten, müssen deshalb zu akademischen Abschlüssen führende Studiengänge mit ähnlicher Gesamtdauer sowie die Abschlussquoten der zum ersten akademischen Abschluss führenden Studiengänge verglichen werden.

Abschlüsse im Tertiärbereich Typ A werden gemäß der theoretischen Gesamtdauer im Tertiärbereich untergliedert, um einen derartigen von den unterschiedlichen nationalen Abschlussstrukturen unabhängigen Vergleich zu ermöglichen. Im Rahmen dieses Indikators werden Abschlüsse von Studiengängen mittlerer (3 bis weniger als 5 Jahre), langer (5 bis 6 Jahre) und sehr langer Studiendauer (mehr als 6 Jahre) unterschieden. Abschlüsse, die nach kurzen Studiengängen mit einer Dauer von weniger als 3 Jahren erworben werden, gelten hier als nicht vergleichbar und werden somit nicht in die Beurteilung einbezogen. Zu einem zweiten Abschluss führende Studiengänge werden nach der kumulierten Dauer der zum ersten und zum zweiten Abschluss führenden Studiengänge klassifiziert, um Vergleiche zwischen den langdauernden Studiengängen, die zu einem ersten Abschluss führen, und denen, die zu einem zweiten Abschluss führen, zu erlauben.

Im Durchschnitt der OECD-Länder machen 25 Prozent der Personen im typischen Abschlussalter einen ersten Abschluss in einem Studiengang des Tertiärbereich A (Tabelle C4.2). Die Bandbreite reicht von mehr als 30 Prozent in Finnland, Neuseeland, den Niederlanden, Norwegen, Spanien, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten bis zu 16 Prozent und weniger in Deutschland, Italien, Mexiko, Österreich, der Tschechischen Republik und der Türkei (Tabelle C4.1).

Im Durchschnitt schließen etwas mehr als 5 Prozent der Personen im typischen Alter einen zweiten Studiengang im Tertiärbereich A ab und 1 Prozent ein weiterführendes Forschungsprogramm (Tabelle C4.1). Knapp über 12 Prozent einer Alterskohorte schließen im Durchschnitt aller OECD-Länder einen Studiengang des Tertiärbereich B ab (Tabelle C4.1).

Zur Anpassung und Erhaltung der Wettbewerbsfähigkeit bei sich verändernden Verbraucherwünschen und technologischen Veränderungen müssen die Unternehmen auf eine qualifizierte Erwerbsbevölkerung zurückgreifen können. Das Niveau an Kenntnissen und Fähigkeiten und vor allem das Angebot an Absolventen des Tertiärbereiches sind in den letzten Jahren signifikant angestiegen, wie Indikator A2 und C3 belegen. Allerdings werden in den meisten Ländern auf dem Arbeitsmärkten Personen mit einem besserem Bildungsstand klar bevorzugt. Grafik C4.2 zeigt die Veränderungen im Anteil der Absolventen mit einem Abschluss im Tertiärbereich an den Beschäftigten und die

Studiengänge im Tertiärbereich A werden nach ihrer theoretischen Gesamtdauer unterteilt, um verschiedenen strukturierte Bildungsgänge besser vergleichen zu können.

C4

Im Durchschnitt der OECD-Länder machen 25 Prozent der Personen im typischen Abschlussalter einen ersten Abschluss in einem Studiengang des Tertiärbereich A.

Trotz des rapiden Anstiegs der Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich ...

Veränderungen ihres Anteils an der Gesamtbevölkerung im erwerbsfähigen Alter im Zeitraum von 1989 bis 1996.

... ist in den meisten Ländern die Nachfrage nach Absolventen des Tertiärbereiches schneller gestiegen als das Angebot.

Grafik C4.2 zeigt, dass in den meisten Ländern der Anteil der Beschäftigten mit tertiärem Abschluss schneller gewachsen ist, als dies für die Gesamtbevölkerung der Fall ist. Dies zeigt, dass die Arbeitsmärkte in den neunziger Jahren von einer größeren Anzahl hochqualifizierter Erwerbstätiger profitiert haben und dass die Nachfrage schneller als das Angebot gestiegen ist. Selbst in dem Land mit dem schnellsten Anstieg bei der Anzahl der Absolventen des Tertiärbereiches (Spanien mit 8,2 Prozentpunkten) ist der Anteil der Beschäftigten mit einem tertiären Abschluss schneller angestiegen, nämlich um 10,8 Prozentpunkte. Im anderen Extremfall (Deutschland) ist das Angebot an Absolventen des Tertiärbereiches zwischen 1989 und 1996 um weniger als einen halben Prozentpunkt gestiegen, wohingegen die Nachfrage im gleichen Zeitraum um 2,3 Prozentpunkte anstieg (Grafik C4.2).

Abschlussquoten nach Höhe des Abschlusses

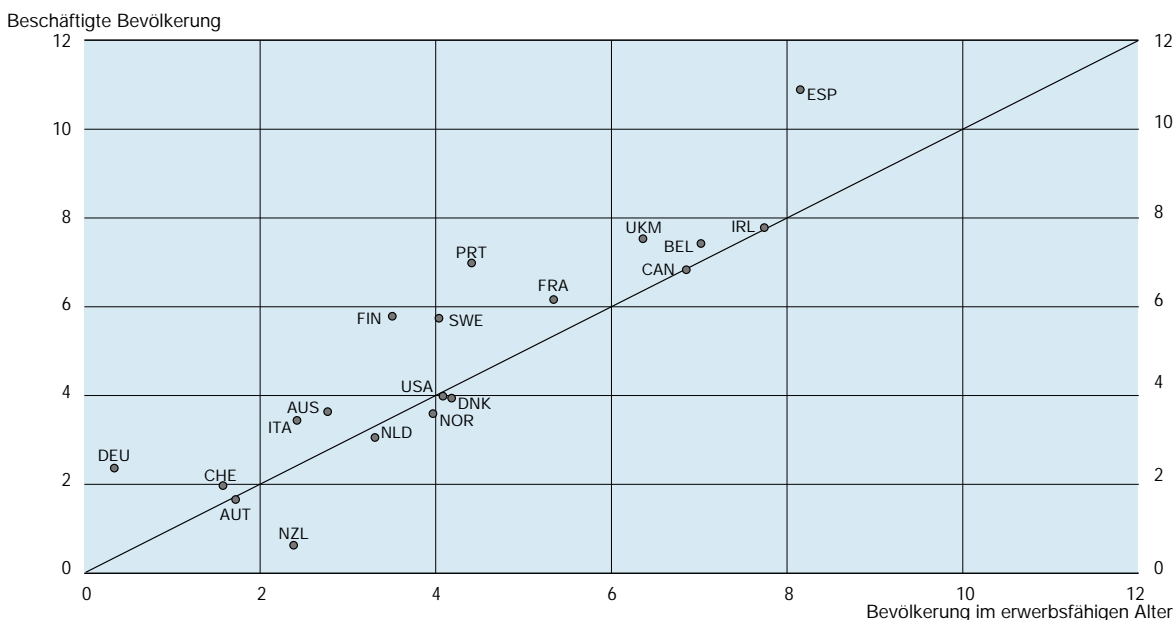
Die Abschlussquoten für erste Studiengänge mittlerer Dauer im Tertiärbereich A betragen durchschnittlich 18,8 Prozent.

Im Durchschnitt der OECD-Länder schließen 18,8 Prozent einer typischen Altersgruppe einen mittellangen Erststudiengang (3 bis unter 5 Jahre) ab, wie zum Beispiel den Bachelor-Studiengang in den Vereinigten Staaten (Tabelle C4.1).

In den Niederlanden, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten erwirbt fast jeder Dritte im typischen Abschlussalter einen Abschluss in

Grafik C4.2. **Anstieg des Humankapitals in der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter und in der beschäftigten Bevölkerung (1989-1996)**

Veränderung des Anteils von Personen mit einem Abschluss des Tertiärbereiches¹ (in Prozentpunkten) an der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter und an der beschäftigten Bevölkerung



1. Daten wurden gemäß ISCED-76 klassifiziert
 2. ‚Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter‘ und ‚beschäftigte Bevölkerung‘ bezieht sich auf 25- bis 64-Jährige
 Quelle: OECD Economic Outlook, Juni 2000, Tabelle C4.5

einem Studiengang mittlerer Dauer des Tertiärbereich A. Im Gegensatz dazu sind die Abschlussquoten von Studiengängen, die kürzer als 5 Jahre sind, in Italien, Österreich und der Tschechischen Republik praktisch zu vernachlässigen (unter 3 Prozent) (Tabelle C4.1).

Zu einem Erstabschluss, wie dem deutschen *Diplom* oder der italienischen *Laurea*, führende lange und sehr lange Studiengänge im Tertiärbereich A entsprechen häufig in Dauer und Abschluss den Studiengängen für einen Zweitabschluss in Ländern wie Australien und den Vereinigten Staaten. Die Abschlussquoten für lange und sehr lange Studiengänge für einen Erstabschluss liegen im Durchschnitt der OECD-Länder bei 6,1 Prozent und in Finnland, Italien, Polen, der Slowakischen Republik und Spanien bei 13 Prozent und mehr (Grafik C4.1). In Deutschland, Österreich, der Schweiz und der Tschechischen Republik liegen sie zwischen 8 und 12 Prozent (Tabelle C4.1).

Länder, deren Bildungssysteme im Tertiärbereich A nur längere Studiengänge für einen ersten Abschluss anbieten, haben offensichtlich insgesamt wesentlich niedrigere Abschlussquoten im Tertiärbereich A als Länder, die auch kürzere Studiengänge in diesem Bereich anbieten. In den OECD-Ländern, in denen die Mehrheit der Erstabschlüsse in mittellangen Studiengängen erworben wird, liegen die Abschlussquoten für alle Studiengänge, die zu einem ersten Abschluss führen, bei rund 28 Prozent der jeweils typischen Altersjahrgänge. Andererseits haben die OECD-Länder, die keine kürzeren bzw. hauptsächlich längere Studiengänge anbieten, eine durchschnittliche Abschlussquote von 20 Prozent.

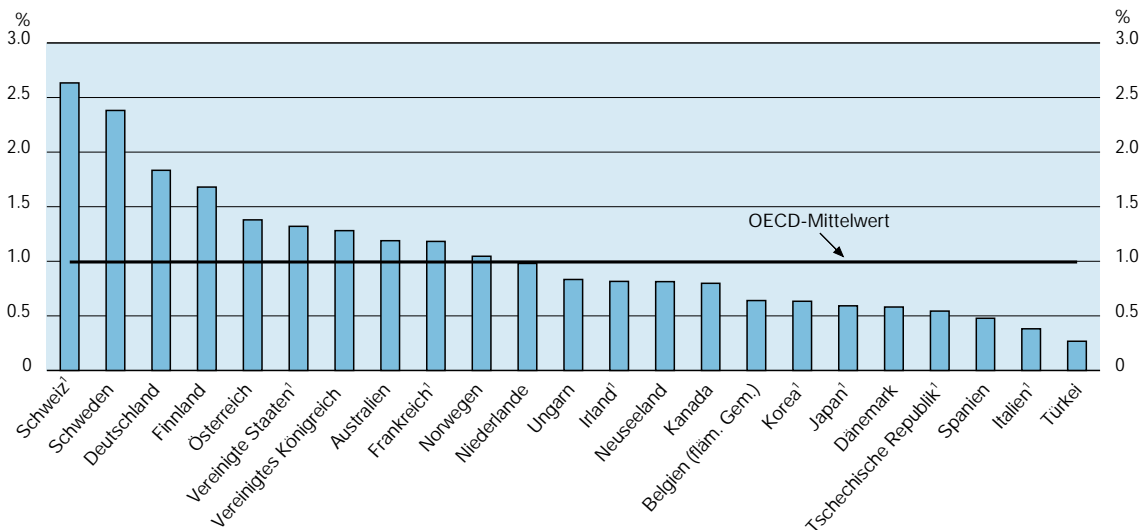
Die Abschlussquoten für lange und sehr lange zu einem Erstabschluss führende Studiengänge betragen im Durchschnitt 6,1 Prozent.

Das Angebot kürzerer Bildungsgänge im Tertiärbereich A verbessert in der Regel den Zugang zur tertiären Bildung.



Grafik C4.3. **Abschlussquoten bei weiterführenden Forschungsprogrammen (1999)**

Summe der Abschlussquoten in öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen der einzelnen Jahrgängen (x 100)



1. Bruttoabschlussquoten

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Abschlussquoten bei weiterführenden Forschungsprogrammen.

Quelle: OECD, Tabelle C 4.1.

Die Abschlussquoten für einen zweiten Abschluss im Tertiärbereich A reichen von weniger als 1 Prozent bis mehr als 18 Prozent.

Die Abschlussquoten für einen zweiten Abschluss im Tertiärbereich A, wie dem *Master* in den Vereinigten Staaten, reichen von weniger als 1 Prozent in Finnland, Österreich, Schweden, der Slowakischen Republik und der Türkei bis zu 12 Prozent und mehr in Irland, Neuseeland, Polen, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten. Der OECD-Durchschnitt liegt bei 5,3 Prozent. In Ländern, die hauptsächlich lange Studiengänge im Tertiärbereich A für einen ersten Abschluss anbieten, sind zweite Abschlüsse nicht üblich bzw. werden überhaupt nicht angeboten. Im Durchschnitt erzielt rund 1 Prozent der jeweils typischen Altersjahrgänge in den OECD-Ländern einen Abschluss in einem weiterführenden Forschungsprogramm, z.B. einen Dokortitel. In Deutschland und Finnland liegt die Zahl bei knapp unter 2 Prozent und in Schweden und in der Schweiz bei ungefähr 2,5 Prozent (Tabelle C4.1).

Die Abschlussquoten im Tertiärbereich B reichen von weniger als 1 Prozent bis zu ungefähr 30 Prozent.

Studiengänge im Tertiärbereich B sind mehr berufsorientiert und auf den direkten Eintritt in den Arbeitsmarkt ausgerichtet. Üblicherweise sind diese Studiengänge kürzer als die des Tertiärbereich A (in der Regel 2-3 Jahre), und im Allgemeinen gelten sie nicht als auf einen akademischen Abschluss hinführend.

In der OECD insgesamt erwerben durchschnittlich 12,2 Prozent einer Altersgruppe einen Erstabschluss im Tertiärbereich B. Die mit über 22 Prozent höchsten Abschlussquoten haben Belgien (fläm. Teil), Dänemark, Finnland, Japan und Korea vorzuweisen, wo in einigen Fällen die Abschlussquoten für Studiengänge im Tertiärbereich B die des Tertiärbereich A übertreffen. Die niedrigsten Abschlussquoten für Studiengänge im Tertiärbereich B finden sich in Italien, den Niederlanden und Polen. Dort gibt es nur einen Absolventen pro 100 Personen im typischen Abschlussalter (Tabelle C4.1).

Gesamtabschlussquoten nach Studienfächern

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

In 19 von 26 Ländern, die Daten zur Verfügung gestellt haben, werden die meisten Abschlüsse im Tertiärbereich A in den Sozial-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften erworben (Tabelle C4.3). Im Durchschnitt der OECD-Länder erwirbt jeder dritte Absolvent des Tertiärbereich A einen Abschluss in den Sozial-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften. Der Anteil der Sozial-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften an den Abschlüssen im Tertiärbereich A liegt zwischen 25 Prozent oder weniger in Korea, Norwegen und Schweden und mehr als 46 Prozent in Mexiko und Polen.

Als zweitbeliebtester Bereich folgen die Geisteswissenschaften, Kunst und Pädagogik.

Üblicherweise erwirbt jeder dritte oder vierte Absolvent einen Abschluss in den Studienbereichen Geisteswissenschaften, Kunst oder Pädagogik. Die Abschlussquoten in den naturwissenschaftlich ausgerichteten Fächern unterscheiden sich weniger zwischen den einzelnen Ländern als die Abschlussquoten insgesamt.

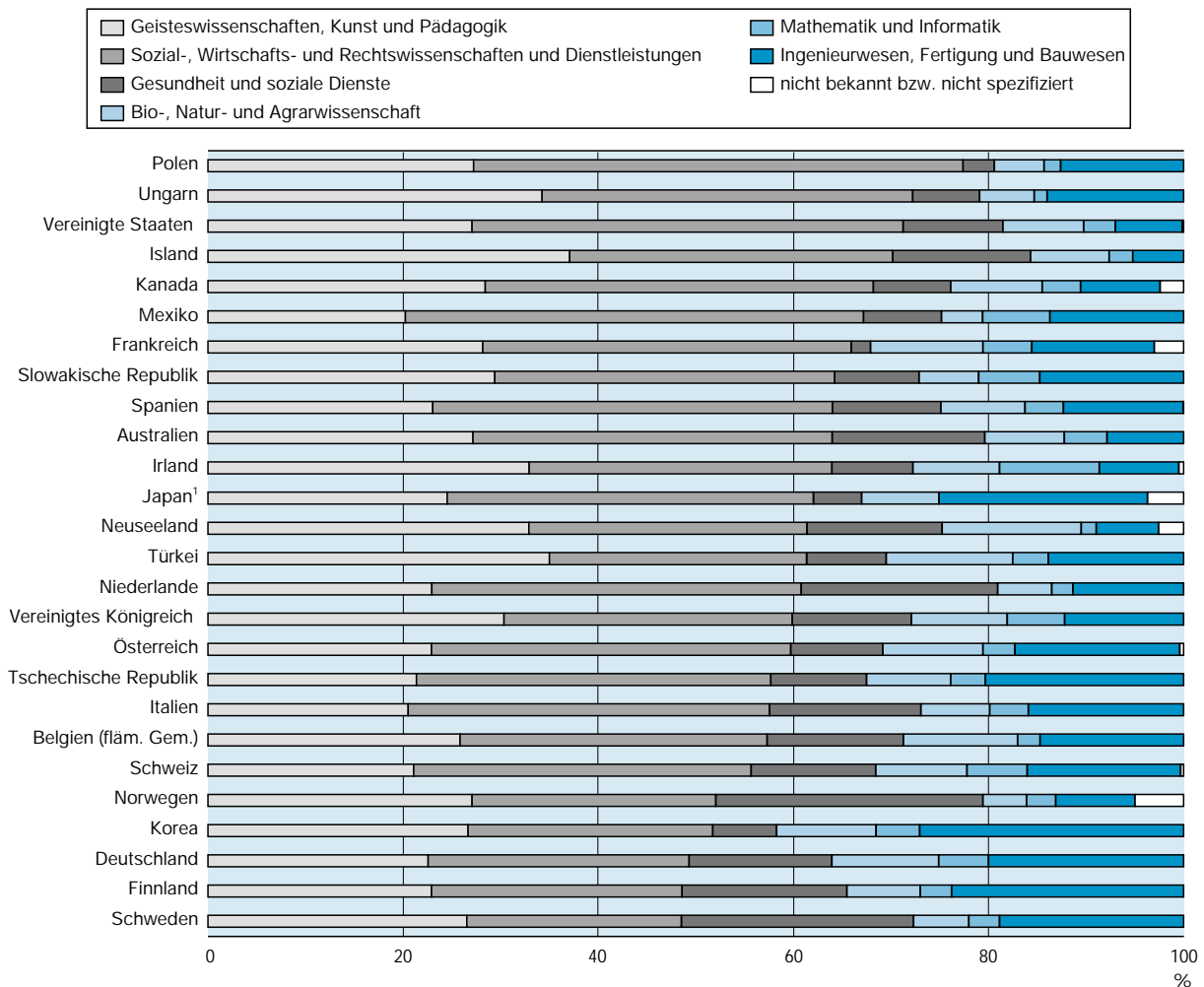
Der Anteil Studierender der naturwissenschaftlich ausgerichteten Fächer (Ingenieurwesen, Fertigung und Bauwesen, Biowissenschaften, Physik und Landwirtschaft, Mathematik und Computerwissenschaft, jedoch ohne Gesundheit und soziale Dienste) reicht von weniger als 19 Prozent in Island, Norwegen und den Vereinigten Staaten bis zu mehr als 33 Prozent in Deutschland, Finnland und Korea.

Die Verteilung der erworbenen Abschlüsse auf die Studienfächer richtet sich nach deren relativen Beliebtheit bei den Studierenden, der relativen Anzahl

der für sie an Hochschulen und entsprechenden Bildungseinrichtungen zugelassenen Studierenden und der Struktur der in diesen Studienfächern angebotenen Abschlüsse in dem jeweiligen Land.

Die unterschiedlichen Abschlussquoten der einzelnen Länder (Tabelle C4.1) lassen sich teilweise durch die Unterschiede in der Anzahl der Abschlüsse in Studiengängen des Tertiärbereich A in den Fächern Pädagogik und Geisteswissenschaften erklären. In den Ländern mit hohen Abschlussquoten gibt es durchschnittlich einen höheren Anteil von Absolventen der Erziehungs- und Geisteswissenschaften und einen geringeren Anteil von Absolventen in den naturwissenschaftlich ausgerichteten Fächern. Mit anderen Worten schwankt die Anzahl der Absolventen der naturwissenschaftlich ausgerichteten Fächer zwischen den Ländern nicht so stark wie die Abschlussquoten insgesamt.

Grafik C4.4. **Absolventen nach Studienbereich (1999)**
Absolventen von Studiengängen im Tertiärbereich A und weiterführenden Forschungsprogrammen, nach Studienbereich



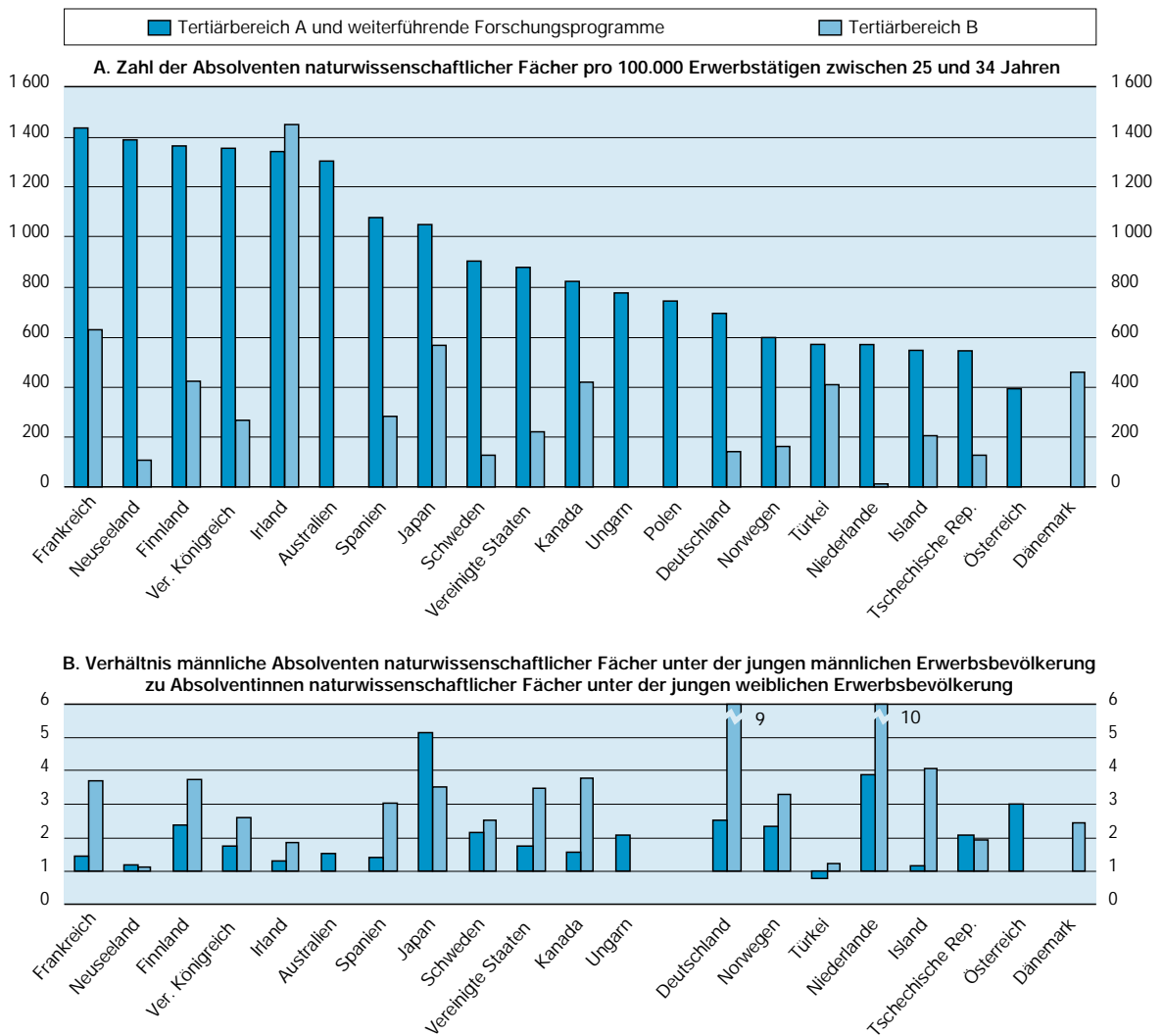
1. Mathematik und Informatik sind in der Kategorie „Bio-, Natur- und Agrarwissenschaft“ enthalten.
 Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der Abschlüsse in Geisteswissenschaften, Kunst und Pädagogik und Sozial-, Wirtschafts- und Rechtswissenschaften und Dienstleistungen.
 Quelle: OECD, Tabelle C4.3.

Sozial-, Rechts-, Wirtschaftswissenschaften und Pädagogik sind auch im Tertiärbereich B beliebt.

Auch im Tertiärbereich B, in dem die Studiengänge mehr berufsorientiert sind, zeigt sich ein ähnliches Bild. Die meisten Absolventen konzentrieren sich in den Sozial-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften (zusammen 31,6 Prozent), gefolgt von den Geisteswissenschaften, Kunst und Pädagogik (zusammen 22,4 Prozent). Es finden sich in diesem Bereich jedoch mehr Absolventen von Studiengängen in Gesundheit und sozialen Diensten als von Studiengängen in Ingenieurwesen, Fertigung und Bauwesen (zusammen 21,8 bzw. 15,5 Prozent).

Die Konzentration auf bestimmte Studienfächer auf diesem Niveau hängt sehr stark davon ab, ob man auch im post-sekundären, nicht tertiären Bereich oder auf Ebene der Studiengänge im Tertiärbereich A ähnliche Fachgebiete studieren bzw. sich auf ähnliche Berufe vorbereiten kann. Wenn z.B. Krankenpfleger in einem bestimmten Land vor allem in Bildungsgängen des

Grafik C4.5. Absolventen naturwissenschaftlicher Fächer unter der jüngeren Erwerbsbevölkerung (1999)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Zahl der Absolventen naturwissenschaftlicher Fächer des Tertiärbereichs A und weiterführender Forschungsprogramme.
Quelle: OECD, Tabelle C4.4.

Tertiärbereich B ausgebildet werden, wird der Anteil der Absolventen mit einem Abschluss in medizinischen Fächern im Tertiärbereich B höher sein, als wenn Krankenpfleger vor allem im Sekundärbereich II oder in Studiengängen des Tertiärbereich A ausgebildet werden.

Absolventen naturwissenschaftlicher Fächer und die Erwerbsbevölkerung

Ein Vergleich der Anzahl der Absolventen naturwissenschaftlicher Fächer mit der Anzahl der 25- bis 34-Jährigen in der Erwerbsbevölkerung ist eine weitere Möglichkeit, um den Erfolg der verschiedenen Bildungssysteme bei der Vermittlung hochqualifizierter Kenntnisse und Fähigkeiten zu bemessen. Die Anzahl der Absolventen naturwissenschaftlicher Fächer pro 100.000 Erwerbstätigen liegt zwischen unter 700 in Mexiko, den Niederlanden und der Tschechischen Republik und über 1.600 in Finnland, Frankreich, Irland, Japan und dem Vereinigten Königreich (Tabelle C4.4). Allerdings bietet dieser Indikator keine Informationen darüber, wie viele der Absolventen dann tatsächlich im wissenschaftlichen Bereich arbeiten oder, allgemeiner gesagt, ihre durch den Abschluss erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten an ihrem Arbeitsplatz einsetzen. Im OECD-Durchschnitt ist die Anzahl der Absolventen naturwissenschaftlicher tertiärer Studiengänge im Tertiärbereich A sowie fortgeschrittener forschungsbezogener Bildungsgänge 3 mal höher als im Tertiärbereich B.

Die Anzahl der Absolventen naturwissenschaftlicher Fächer pro 100.000 Erwerbstätigen liegt zwischen unter 700 und über 1.600.

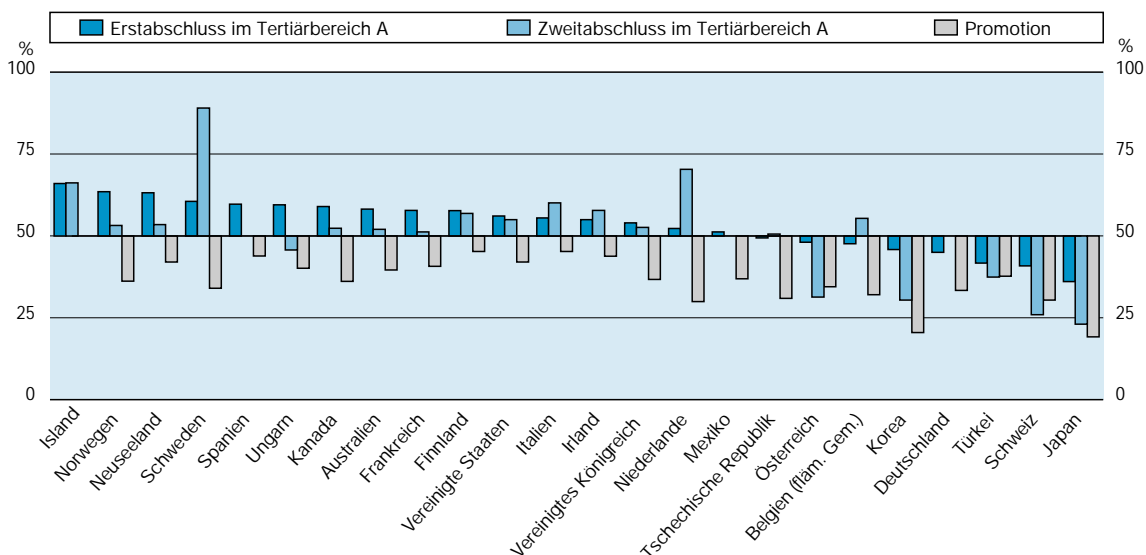
Geschlechtsspezifische Unterschiede bei den Abschlüssen im Tertiärbereich

Die Abschlussquoten in Studiengängen des Tertiärbereich A von Frauen entsprechen oder übersteigen in 17 von 25 OECD-Ländern diejenigen der Männer (Grafik C4.6). Im Durchschnitt der OECD-Länder sind 53 Prozent der Studierenden, die einen ersten Abschluss in einem Studiengang im Tertiärbereich A erwerben, Frauen.

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



Grafik C4.6. Anteil der von Frauen erworbenen tertiären Abschlüsse (1999)
In öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen, nach Stufe des Tertiärbereichs



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der von Frauen erworbenen Erstabschlüsse im Tertiärbereich A.
Quelle: OECD, Tabelle C4.5.

...außer in Belgien (fläm. Gem.), Deutschland, Japan, Korea, Österreich, der Schweiz und der Türkei.

In den OECD-Ländern promovieren immer noch eher Männer als Frauen.

Die Daten über die Absolventen beziehen sich auf das akademische Jahr 1998/99 und beruhen auf der UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (Einzelheiten s. Anhang 3).

In Island, Neuseeland, Norwegen und Schweden liegt der Anteil der Frauen bei über 60 Prozent, während er in Deutschland, Japan, Korea, der Schweiz und der Türkei 45 Prozent und weniger beträgt. Es sind auch eher die Frauen, die einen zweiten Abschluss des Tertiärbereich A erwerben - 52 Prozent aller zweiten Abschlüsse im Tertiärbereich A werden von Frauen erlangt (Tabelle C4.5).

In den OECD-Ländern erwerben immer noch eher Männer als Frauen einen Abschluss in einem weiterführenden Forschungsprogramm (Tabelle C4.5). Die Abschlussquoten für weiterführende Forschungsprogramme, z.B. Promotionsstudiengänge, sind in allen Ländern für Frauen niedriger als für Männer. Im Durchschnitt aller OECD-Länder sind fast zwei Drittel aller Absolventen auf diesem Niveau männlich. In Japan werden 81 Prozent der Abschlüsse von weiterführenden Forschungsprogrammen von Männern erworben. Dieser geschlechtsspezifische Unterschied ist in allen Studienfächern zu beobachten und in den Geisteswissenschaften und der Medizin, den Studienfächern mit dem in allen Ländern höchsten Frauenanteil unter den Absolventen eines ersten Studiengangs, ist er sogar noch deutlicher ausgeprägt.

■ DEFINITIONEN UND ANGEWANDTE METHODIK

Als Absolventen im Tertiärbereich gelten alle Personen, die in einem bestimmten Referenzjahr einen Abschluss im Tertiärbereich A oder B oder einen gleichwertigen Abschluss erwerben. Der Indikator unterscheidet zwischen verschiedenen Kategorien von Abschlüssen: 1.) erster akademischer Abschluss im Tertiärbereich B; 2.) erster akademischer Abschluss im Tertiärbereich A (ISCED 5A); 3.) zweiter akademischer Abschluss im Tertiärbereich A (ISCED 5A); 4.) Abschluss eines weiterführenden Forschungsprogramms auf dem Niveau der Promotion. Für einige Länder sind Daten für die entsprechenden Kategorien nicht verfügbar. In diesen Fällen wurden die Absolventen von dem jeweiligen Land der passendsten Kategorie zugeordnet. Abschlüsse im Tertiärbereich A wurden außerdem gemäß der theoretischen Studiendauer im Bereich ISCED 5A untergliedert, um Vergleiche unabhängig von der jeweils landespezifischen Abschluss-Struktur zu ermöglichen (s.o.).

Tabelle C4.1 zeigt im Allgemeinen die Netto-Abschlussquoten. Bei den Ländern, die Informationen über Absolventen nach einzelnen Jahrgängen bereitstellen konnten, werden die Netto-Abschlussquoten berechnet, indem die altersspezifischen Abschlussquoten aufaddiert werden. Die Netto-Abschlussquoten können interpretiert werden als prozentualer Anteil derjenigen einer virtuellen Altersgruppe, die einen Abschluss im Tertiärbereich erwerben, unbeeinflusst von Änderungen des Umfangs der entsprechenden Bevölkerungsgruppe oder des typischen Abschlussalters. Für diejenigen Länder, die keine ausführlichen Daten bereitstellen konnten, werden die Brutto-Abschlussquoten dargestellt. Netto-Abschlussquoten sind weniger von Veränderungen des Umfangs der entsprechenden Bevölkerungsgruppe während eines bestimmten Zeitraums betroffen. Die Brutto-Abschlussquoten wurden jedoch auf ihre Unempfindlichkeit gegenüber demographischen Veränderungen über die Zeit getestet, bevor sie in dieser Veröffentlichung den Netto-Abschlussquoten gegenübergestellt wurden. Zur Berechnung der Brutto-Abschlussquoten gab jedes Land das typische Abschlussalter an. Die Absolventen können jedoch jeden Alters sein. Die Zahl der Absolventen wurde dann durch die Population im üblichen Abschlussalter geteilt (s. Anhang 1). In

vielen Ländern ist es jedoch schwierig, ein typisches Abschlussalter anzugeben, weil die Altersverteilung der Absolventen sehr weit gestreut ist.

Die Tabellen C4.3 und C4.5 zeigen die prozentuale Aufteilung der Abschlüsse nach Fächergruppen. Die im Referenzjahr abgehenden Absolventen des Tertiärbereichs wurden entsprechend ihrer Studienfächer in Kategorien unterteilt. Diese Zahlen beinhalten sämtliche Abschlüsse des Tertiärbereichs, die in Tabelle C4.1 enthalten sind.

Die in Tabelle C4.4 verwendeten Daten zur Erwerbsbevölkerung entstammen der OECD-Datenbank zur Erwerbsbevölkerung, die auf nationalen und europäischen Arbeitskräfteerhebungen beruht.

Tabelle C4.1. **Abschlussquoten im Tertiärbereich (1999)**
Summe der Nettoabschlussquoten der einzelnen Altersjahrgänge (x 100), nach Ausrichtung und Dauer des Studiengangs

Tertiärbereich B		Tertiärbereich A					Weiterführende Forschungsprogramme
Alle Studiengänge zum Erstabschluss		Mittellanger Studiengang zum Erstabschluss (3 bis weniger als 5 J.)	Langer Studiengang zum Erstabschluss (5 bis 6 Jahre)	Sehr langer Studiengang zum Erstabschluss (mehr als 6 Jahre)	Kurzer Studiengang zum Zweitabschluss (weniger als 6 J.)	Langer Studiengang zum Zweitabschluss (mehr als 6 Jahre)	Promotion oder vergleichbare Abschlüsse
OECD-Länder							
Australien	m	27,0	a	a	8,5	a	1,2
Österreich	m	0,9	11,1	n	n	0,1	1,4
Belgien (fläm. Gem.)	25,4	10,9	5,8	1,1	4,9	0,2	0,6
Kanada	12,6	26,9	1,4	1,0	4,7	x	0,8
Tschechische Republik ^{1*}	5,8	2,2	8,6	a	1,7	a	0,5
Dänemark	23,3	m	m	m	m	m	0,6
Finnland [*]	22,3	16,4	17,5	a	a	0,7	1,7
Frankreich ¹	17,9	18,5	5,6	0,8	6,7	a	1,2
Deutschland	11,8	5,2	10,8	a	a	a	1,8
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	m	26,9	x	a	3,1	x	0,8
Island [*]	8,4	26,0	2,9	a	1,8	a	n.
Irland ^{1,2}	21,0	24,8	1,2	x	13,1	x	0,8
Italien	0,3	1,1	14,9	a	2,3	1,0	0,4
Japan ¹	29,9	29,0	x	a	a	2,6	0,6
Korea ¹	31,2	26,5	0,6	a	3,0	a	0,6
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	m	11,2	x	x	m	m	m
Niederlande	0,9	32,3	1,2	a	1,2	a	1,0
Neuseeland	10,0	29,5	7,2	0,6	15,9	n	0,8
Norwegen [*]	5,8	28,5	2,5	2,9	1,8	2,8	1,0
Polen ¹	0,8	15,9	14,0	a	18,2	a	m
Portugal	m	m	m	m	m	m	m
Slowakische Republik ¹	2,5	5,3	14,4	n	n	n	0,5
Spanien	5,4	12,8	17,5	n	x	m	0,5
Schweden [*]	2,7	25,9	1,3	a	0,6	a	2,4
Schweiz ¹	19,0	7,8	11,8	0,9	3,9	1,2	2,6
Türkei	4,4	9,6	x	a	0,8	a	0,3
Vereinigtes Königreich	11,4	35,6	1,2	n	12,7	x	1,3
Vereinigte Staaten ¹	8,6	33,2	a	a	12,1	2,2	1,3
Ländermittel	12,2	18,8	5,8	0,3	4,8	0,5	1,0
WEI-Teilnehmerstaaten							
Argentinien ^{1,2}	10,0	x	7,5	x	x	x	0,1
Brasilien ^{1,3}	x	8,9	x	x	x	x	0,6
Chile ^{1,2}	10,8	7,8	8,7	0,2	n	n	0,8
China ¹	m	m	a	a	a	a	m
Indonesien ^{1,4}	9,1	3,2	1,5	1,8	a	a	0,2
Israel	m	27,6	a	a	8,8	a	0,9
Malaysia ¹	5,3	6,9	0,1	x	x	x	0,8
Paraguay ^{1,2}	2,5	m	m	m	m	m	m
Peru ^{1,2}	3,1	a	7,6	x	a	a	x
Philippinen ^{1,2}	a	20,0	x	x	x	x	0,4
Russische Föderation ¹	m	m	26,1	m	m	m	m
Sri Lanka ^{1,2}	m	1,6	0,3	n	n	n	0,6
Thailand ¹	20,0	13,1	x	n	m	m	2,0
Tunesien ¹	1,9	7,3	a	a	1,2	n	m
Uruguay ^{1,2}	3,8	1,7	2,1	2,5	x	x	1,1

Anm.: Kurze Studiengänge im Tertiärbereich A mit einer Dauer unter 3 Jahren sind in diesem Indikator nicht eingeschlossen

1. Brutto-Abschlussquote. Berechnet als Verhältnis der Absolventen zur Gesamtbevölkerung im typischen Abschlussalter (x 100)

2. Referenzjahr 1998.

3. Referenzjahr 1997.

4. Referenzjahr 2000.

* Hinweise s. Anhang 3

Quelle: OECD. Hinweise zur Methode s. Anhang 3.

Tabelle C4.2. **Wachstum des Humankapitals in der Bevölkerung und in der Erwerbsbevölkerung (1989-1996)**
*Veränderung des Anteils von Personen mit einem Abschluss des Tertiärbereichs¹ (in Prozentpunkten) an der Bevölkerung
im erwerbsfähigen Alter und an der beschäftigten Bevölkerung*

	Beginn der Referenzperiode	Bevölkerung im Erwerbsalter ²	Beschäftigte ²
Australien	1989	2,80	3,58
Österreich	1989	1,76	1,58
Belgien	1989	7,07	7,36
Kanada	1989	6,90	6,77
Dänemark	1989	4,22	3,89
Finnland	1989	3,56	5,72
Frankreich	1989	5,38	6,09
Deutschland	1992	0,38	2,30
Irland	1989	7,79	7,74
Italien	1990	2,46	3,39
Niederlande	1990	3,35	2,99
Neu Seeland	1989	2,43	0,56
Norwegen	1989	4,00	3,52
Portugal	1989	4,44	6,92
Spanien	1989	8,21	10,78
Schweden	1989	4,09	5,69
Schweiz	1991	1,63	1,91
Ver. Königreich	1989	6,40	7,47
Ver. Staaten	1989	4,14	3,91

1. Daten wurden gemäß ISCED-76 klassifiziert.

2. Bevölkerung im Alter von 25 bis 64 Jahren.

Quelle: OECD, *Economic Outlook*, Juni 2000.

Tabelle C4.3. **Absolventen nach Fachbereichen (1999)**
 Verteilung von Absolventen des Tertiärbereichs, nach Fachbereich und Bildungsbereich

	Gesundheit und Soziales		Bio-, Natur- u. Agrarwissenschaft		Mathematik und Informatik		Geisteswissenschaften, Kunst und Pädagogik		Sozial-, Wirtschafts- und Rechtswissenschaften, Dienstleistungen		Ingenieurwissenschaften, Fertigung und Anlagenbau		Unbekannt oder nicht spezifiziert	
	Tertiärbereich B	Tertiärbereich A + weiterf. Forschungsprogramme	Tertiärbereich B	Tertiärbereich A + weiterf. Forschungsprogramme	Tertiärbereich B	Tertiärbereich A + weiterf. Forschungsprogramme	Tertiärbereich B	Tertiärbereich A + weiterf. Forschungsprogramme	Tertiärbereich B	Tertiärbereich A + weiterf. Forschungsprogramme	Tertiärbereich B	Tertiärbereich A + weiterf. Forschungsprogramme	Tertiärbereich B	Tertiärbereich A + weiterf. Forschungsprogramme
OECD Länder														
Australien	m	15,6	m	8,1	m	4,4	m	27,2	m	36,8	m	7,9	m	a
Österreich	m	9,4	m	10,2	m	3,3	m	22,9	m	36,8	m	16,9	m	0,4
Belgien (fläm. Gem.) ¹	28,0	14,0	0,4	11,7	3,0	2,3	28,3	25,8	27,2	31,5	13,1	14,7	n	n
Kanada	19,4	7,9	3,5	9,4	5,3	3,9	12,7	28,4	41,1	39,8	17,1	8,2	0,8	2,4
Tschechische Republik	30,8	9,8	3,9	8,6	3,3	3,5	14,7	21,4	37,3	36,3	10,2	20,3	a	a
Dänemark	42,7	m	1,4	m	3,5	m	17,7	m	20,9	m	13,7	m	n	m
Finnland	35,7	16,9	1,8	7,5	3,0	3,2	4,0	22,9	42,2	25,7	13,4	23,8	a	n
Frankreich ¹	20,7	2,0	2,1	11,5	4,4	5,0	1,5	28,1	44,0	37,7	27,4	12,6	n	3,0
Deutschland	51,3	14,6	3,4	10,9	0,3	5,1	10,8	22,6	20,0	26,7	13,5	20,0	0,8	n
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	m	6,9	m	5,6	m	1,3	m	34,2	m	38,0	m	14,0	m	a
Island*	3,4	14,1	a	8,0	15,8	2,4	46,4	37,1	30,1	33,1	4,3	5,2	a	a
Irland	8,7	8,3	10,6	8,9	10,5	10,2	7,6	32,9	41,2	31,0	21,3	8,1	n	0,5
Italien ^{1,3}	a	15,5	a	7,0	a	4,0	100,0	20,5	a	37,0	a	15,9	a	a
Japan ^{1,3}	16,6	4,9	0,6	7,9	n	x	23,8	24,5	15,3	37,5	16,4	21,4	27,4	3,7
Korea	7,9	6,6	1,2	10,2	1,5	4,5	22,1	26,7	24,5	25,1	42,8	27,1	a	a
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	m	8,0	m	4,2	m	6,9	m	20,2	m	46,9	m	13,7	m	a
Niederlande	41,8	20,1	a	5,5	10,3	2,2	a	22,9	44,7	37,9	3,2	11,4	a	n
Neuseeland	7,5	13,9	4,1	14,3	0,8	1,6	48,2	32,9	35,2	28,5	3,8	6,4	0,4	2,6
Norwegen*	1,1	27,4	0,1	4,5	13,6	3,0	6,2	27,1	64,8	25,0	13,5	8,1	0,7	5,0
Polen ²	a	3,2	a	5,1	a	1,7	100,0	27,2	a	50,1	a	12,6	a	a
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowakische Republik	74,6	8,7	1,4	6,1	n	6,3	9,5	29,4	10,5	34,8	4,0	14,8	a	a
Spanien	9,6	11,1	0,6	8,6	9,6	3,9	10,3	23,0	43,4	41,0	26,5	12,3	n	0,1
Schweden	10,3	23,8	2,1	5,6	9,5	3,1	12,7	26,5	30,8	22,0	32,7	18,9	1,8	n
Schweiz	13,2	12,8	1,3	9,3	5,4	6,2	16,5	21,1	49,0	34,6	14,6	15,7	n	0,3
Türkei	7,2	8,2	6,5	13,0	4,7	3,7	4,7	35,0	40,3	26,4	36,6	13,9	a	a
Vereinigtes Königreich	39,5	12,2	5,7	9,8	8,4	5,9	15,1	30,3	21,3	29,5	10,0	12,2	n	a
Vereinigte Staaten	30,4	10,2	1,8	8,3	4,2	3,2	3,0	27,1	42,4	44,2	17,2	6,9	0,9	0,2
Ländermittel	21,8	11,5	2,3	8,6	5,1	3,9	22,4	26,6	31,6	34,9	15,5	13,8	1,4	0,7
WEI-Teilnehmerstaat														
Israel	2,1	5,5	a	5,9	a	5,3	8,9	32,0	16,6	41,0	72,4	8,4	a	2,0

1. nur Studiengänge im Tertiärbereich B zum Erstabschluss

2. nur Studiengänge im Tertiärbereich A zum Erstabschluss

3. Tertiärbereich A und weiterf. Forschungsprogramme: Mathematik und Informatik sind beinhaltet in Bio-, Natur- u. Agrarwissenschaft

* Hinweise s. Anhang 3

Quelle: OECD.

Tabelle C4.4. Anteil der Absolventen naturwissenschaftlicher Fächer an der jungen Erwerbsbevölkerung (1999)
Anzahl der Absolventen naturwissenschaftlicher Fächer per 100 000 Erwerbstätige im Alter von 25 bis 34 Jahren, nach Geschlecht

	Tertiärbereich B			Tertiärbereich A und weiterführende Forschungsprogramme			Tertiärbereich gesamt		
	M+F	Männer	Frauen	M+F	Männer	Frauen	M+F	Männer	Frauen
Australien	m	m	m	1303	1521	1012	m	m	m
Österreich	m	m	m	392	566	189	m	m	m
Kanada	418	634	168	822	985	631	1240	1619	799
Tschechische Republik	127	158	82	544	689	334	671	847	416
Dänemark	459	634	259	m	m	m	m	m	m
Finnland	422	630	169	1363	1840	782	1785	2470	951
Frankreich	628	943	255	1434	1672	1152	2063	2615	1407
Deutschland	141	231	25	693	941	374	835	1172	399
Ungarn	n	n	n	775	977	475	775	977	475
Island	204	312	77	546	581	504	750	893	581
Irland	1448	1828	981	1340	1494	1151	2789	3322	2132
Japan	566	785	224	1048	1530	297	1614	2315	521
Mexiko	x	x	x	x	x	x	606	x	x
Niederlande	12	20	2	569	853	220	581	873	222
Neuseeland	107	112	100	1388	1485	1268	1494	1597	1369
Norwegen	161	238	72	597	810	348	759	1047	420
Polen	a	a	a	743	m	m	743	m	m
Spanien	282	399	131	1077	1239	869	1359	1638	1000
Schweden	127	177	70	902	1204	559	1029	1381	629
Türkei	409	430	355	569	528	674	978	958	1029
Vereinigtes Königreich	266	364	140	1353	1659	958	1620	2024	1098
Vereinigte Staaten	220	328	94	878	1089	631	1098	1417	726
Ländermittel	316	433	169	917	1140	654	1199	1598	834

Anm.: Zu den naturwissenschaftlichen Fächern gehören: Biowissenschaften, Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik, Informatik, Ingenieurwissenschaften, Fertigung und Anlagenbau, Architektur und Bauwesen

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3.

Tabelle C4.5. Anteil tertiärer Abschlüsse von Frauen (1999)
Nach Stufe des Tertiärbereichs und Fachbereich

	Alle Fächergruppen					Gesundheit und Soziales		Bio-, Natur- u. Agrarwissenschaft		Mathematik und Informatik		Geisteswissenschaften, Kunst und Pädagogik		Sozial-, Wirtschafts- und Rechtswissenschaften, Dienstleistungen		Ingenieurwissenschaften, Fertigung und Anlagenbau	
	Tertiärbereich B (Erstabschluss)	Tertiärbereich B (Zweitabschluss)	Erstabschlüsse im Tertiärbereich A	Zweitabschlüsse im Tertiärbereich A	Weiterf. Forschungsprogramme	Tertiärbereich B	Tertiärbereich A und weiterf. Forschungsprogramme	Tertiärbereich B	Tertiärbereich A und weiterf. Forschungsprogramme	Tertiärbereich B	Tertiärbereich A und weiterf. Forschungsprogramme	Tertiärbereich B	Tertiärbereich A und weiterf. Forschungsprogramme	Tertiärbereich B	Tertiärbereich A und weiterf. Forschungsprogramme	Tertiärbereich B	Tertiärbereich A und weiterf. Forschungsprogramme
OECD Länder																	
Australien	m	m	58	52	40	m	75	m	50	m	27	m	71	m	51	m	21
Österreich	m	m	48	31	34	m	57	m	45	m	16	m	65	m	50	m	15
Belgien (fläm. Gem.)	61	m	48	55	32	78	62	65	43	14	29	72	63	57	48	17	20
Kanada	57	x	59	52	36	84	73	48	51	27	29	70	67	62	58	16	22
Tschechische Republik	66	a	49	51	31	86	62	45	41	24	18	61	71	68	52	24	22
Dänemark	61	86	m	m	31	85	m	27	m	13	m	70	m	39	m	30	m
Finnland	69	a	58	57	45	88	80	38	51	45	35	69	76	73	64	12	18
Frankreich	53	a	58	51	41	78	56	61	56	26	32	47	73	68	60	14	22
Deutschland	61	a	45	a	33	79	56	13	38	11	24	86	68	47	42	8	18
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	m	m	59	46	40	m	70	m	44	m	16	m	73	m	57	m	24
Island	50	a	66	66	n	92	77	a	50	22	19	60	84	50	52	a	39
Irland	49	48	55	58	44	83	73	60	54	42	37	62	67	58	54	10	24
Italien	64	a	55	60	45	a	57	a	53	a	57	64	81	a	55	a	27
Japan	68	a	36	23	19	82	48	46	35	x	x	90	66	63	24	15	8
Korea	53	32	46	30	20	82	50	40	41	53	50	72	69	56	38	33	23
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	m	m	51	m	37	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	57	a	52	70	30	83	74	a	35	10	19	a	70	47	47	a	13
Neuseeland	66	66	63	53	42	83	79	40	47	48	31	74	72	58	53	35	31
Norwegen	46	a	64	53	36	87	81	25	45	32	12	63	76	54	48	9	25
Polen*	86	a	m	65	a	a	m	a	63	a	81	86	87	a	63	a	26
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowakische Republik	84	a	53	a	37	92	66	50	42	n	21	68	70	65	54	21	27
Spanien	51	a	60	m	44	77	76	39	52	26	36	68	73	66	61	18	27
Schweden*	50	a	61	89	34	96	78	37	50	45	30	62	76	64	55	20	24
Schweiz	44	42	41	26	30	80	53	11	33	15	14	74	57	37	36	4	12
Türkei	44	a	42	37	38	66	56	47	43	28	40	70	46	56	39	24	25
Vereinigtes Königreich	61	x	54	53	37	85	68	42	51	27	27	61	66	57	53	13	19
Vereinigte Staaten	61	a	56	55	42	85	75	37	48	45	32	75	68	66	52	14	19
Ländermittel	59	55	53	52	36	83	67	41	46	28	31	69	70	58	51	18	22
WEI-Teilnehmerstaaten																	
Brasilien ¹	x	x	61	x	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile ²	48	a	52	43	26	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China ²	m	a	m	a	20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien ³	28	x	43	x	38	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	m	a	61	55	44	80	67	a	54	x	33	79	80	72	55	28	22
Malaysia	45	x	57	x	36	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Paraguay ²	73	x	a	a	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Philippinen ²	a	a	58	57	58	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Sri Lanka ²	m	m	50	n	46	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Thailand	54	m	54	m	49	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tunesien	43	m	46	37	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Uruguay ²	74	81	57	75	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Referenzjahr 1997.
2. Referenzjahr 1998.
3. Referenzjahr 2000.
* Hinweise s. Anhang 3
Quelle: OECD.

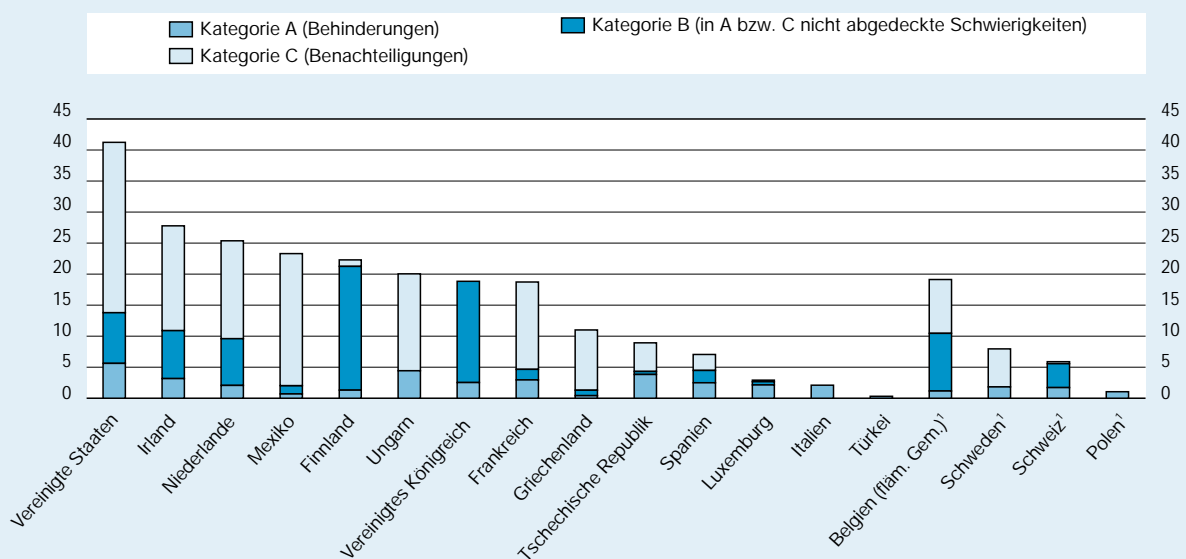
SCHÜLER, DENEN ZUR BEWÄLTIGUNG DES LEHRPLANS ZUSÄTZLICHE RESSOURCEN ZUR VERFÜGUNG GESTELLT WERDEN (BEHINDERUNGEN, LERN- ODER VERHALTENS-SCHWIERIGKEITEN UND SOZIALE BENACHTEILIGUNGEN)

- In den einzelnen Ländern werden sehr unterschiedliche Anteile der Schüler als der zusätzlichen Ressourcenzuteilung bedürftig definiert. Der Anteil von Schülern, denen zusätzliche Ressourcen zur Verfügung gestellt werden, reicht von 41 Prozent bis zu weniger als 1 Prozent aller Schüler im Primar- und Sekundarbereich I.
- Schüler mit Behinderungen werden in einigen Ländern in speziellen Schulen unterrichtet, während diese Schüler in anderen Ländern Regelschulen besuchen. Diese Unterschiede deuten auf mögliche Unterschiede zwischen dem Lehrangebot einzelner Länder hin. Außerdem machen hierdurch *alle* Schüler sehr unterschiedliche Bildungs- und Sozialisierungserfahrungen.
- In beinahe allen Ländern erhalten erheblich mehr Jungen als Mädchen zusätzliche Ressourcen.

C5

Grafik C5.1. Schüler mit zusätzlichen Ressourcenzuweisungen zur Bewältigung des Lehrplans im Primar- und Sekundarbereich I (1999)

Als Anteil aller Schüler im Primar- und Sekundarbereich nach länderübergreifenden Kategorien (in %), basierend auf Personen



1. Kategorie C nicht verfügbar oder Daten teilweise unvollständig
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der Schüler, die zusätzliche Ressourcenzuweisungen erhalten.
Quelle: OECD, Tabelle C 5.1.

■ POLITISCHER HINTERGRUND

Dieser Indikator vergleicht die Anteile von Schülern, denen zur Bewältigung des Lehrplans zusätzliche Ressourcen zur Verfügung gestellt werden.

Schüler mit Behinderungen, Lern-, Verhaltens- oder emotionalen Schwierigkeiten und Schüler aus benachteiligten Gruppen erhalten in der Schule häufig zusätzliche Unterstützung, um ihnen zufriedenstellende Lernfortschritte zu ermöglichen. Viele dieser Schüler werden auch weiterhin in speziellen Schulen ausgebildet, zunehmend findet die Ausbildung jedoch in den Regelschulen statt.

Die Ausrichtung der Bildungspolitik auf lebenslanges Lernen und Chancengleichheit ist für diese Schüler von besonderer Bedeutung, da sie das größte Risiko tragen, ausgeschlossen zu werden, nicht nur aus den Regelklassen, sondern auch aus dem Arbeitsmarkt und ganz allgemein aus dem gesellschaftlichen Leben. Die Beobachtung des Bildungsangebots für diese Schüler ist insbesondere angesichts der eventuell erforderlichen erheblichen zusätzlichen Ressourcen von großer Bedeutung.

Viele Länder verfolgen eine Politik des gleichwertigen Bildungsangebots für Schüler mit speziellen Bedürfnissen, insbesondere, um behinderte Schüler in die Gesellschaft zu integrieren. Faktoren wie u.a. gesetzliche Rahmenbedingungen, traditionelle Einstellungen, Lehrerausbildung, getrennte Schulsysteme und Klassifizierungen nach bestimmten Kategorien (wie zum Beispiel die Kategorie „Behinderung“) können jedoch gegen die Integration arbeiten und sogar einen Ausschluss begünstigen. In vielen Ländern finden auch geschlechtsbezogene Fragen wie beispielsweise der unterschiedliche Erfolg von Jungen und Mädchen im regulären Bildungssystem immer größeres Interesse.

Die meisten Länder stellen den Schulen zusätzliche Ressourcen zur Verfügung, um diesen Schülern eine Ausbildung zu ermöglichen. Dies geschieht in der Regel in Form von zusätzlichem Lehrpersonal oder Assistenten und anderen Dienstleistungen wie z.B. Sprecherzieher, Logopäden und Physiotherapeuten. Dazu kommen entsprechende Umbauten in den Gebäuden und Anpassungen von Lehrmaterial und Geräten. Es gibt erhebliche länderspezifische Unterschiede hinsichtlich des Umfangs solcher Leistungen und den Einrichtungen, in denen sie erbracht werden (spezielle Schulen, spezielle Klassen in Regelschulen, Regelklassen in Regelschulen oder andere Orte).

■ ERGEBNISSE UND ERLÄUTERUNGEN

Anteil der Schüler, die als Empfänger zusätzliche Ressourcenzuweisungen erachtet werden.

Die Möglichkeiten internationaler Vergleiche in Bezug auf Anzahl und Anteile von Schülern, die aufgrund von Behinderungen, Lern- oder Verhaltensschwierigkeiten oder Benachteiligungen nur schwer am normalen Unterricht teilnehmen können, waren früher begrenzt, weil übereinstimmende Definitionen fehlten. Die Ansätze, die sich auf das Zählen der Schüler in speziellen Schulen oder auf Behinderungsarten auf der Grundlage medizinischer Kategorien beziehen, spiegeln die wirklichen Verhältnisse in vielen Ländern nicht wider, in denen die Schüler mit speziellen Bildungsbedürfnissen zunehmend in das normale Bildungssystem integriert werden. Außerdem ist

man sich der Tatsache bewusst, dass diese medizinischen Kategorien von eingeschränktem Wert für die Planung eines Bildungsangebots sind, das den Bedürfnissen der Schüler gerecht wird.

Dieser Indikator beruht auf einem anderen Ansatz, indem er Daten auf der Grundlage der zusätzlichen Ressourcen verwendet, die allen Schülern zur Bewältigung des normalen Lehrplans bereitgestellt werden. Daher werden die Schülerzahlen für Vergleichszwecke in Bezug auf die zusätzlichen öffentlichen und/oder privaten Ressourcen definiert, die bereitgestellt werden, um ihnen dies sicher zu ermöglichen. Es ist jedoch zu beachten, dass sich dieser Ansatz noch in der Entwicklung befindet.

Eine dreigliedrige Taxonomie klassifiziert die Schüler mit zusätzlichen Ressourcenzuweisungen auf international einheitliche Weise.

Kategorie A entspricht im weiteren Sinne den Bedürfnissen, die sich aus Behinderungen ergeben; Kategorie B bezieht sich auf Schüler, die aus nicht offenkundigen Gründen Lernschwierigkeiten haben und Kategorie C umfasst Schüler aus benachteiligten Verhältnissen.

Um eine Grundlage für Vergleiche zu schaffen, haben die OECD-Länder jetzt ihre eigenen nationalen Kategorien zur Definition von Schülern mit Behinderungen, Lernschwierigkeiten oder Benachteiligungen in eine einfache dreigliedrige internationale Taxonomie eingeordnet. Kategorie A dieser Taxonomie entspricht im weiteren Sinne den Bedürfnissen, die sich aus Behinderungen ergeben; Kategorie B umfasst Schüler, die scheinbar Lern- und Verhaltensschwierigkeiten haben und Kategorie C umfasst Schüler aus benachteiligten Verhältnissen (Definitionen s.u.). Die von den einzelnen Ländern verfolgten unterschiedlichen Konzepte, um diesen Schülern gerecht zu werden, wurden in den Ausgaben der letzten beiden Jahre von *Bildung auf einen Blick* dargestellt. Die Analyse zeigt, dass einige Länder ausschließlich Schüler mit im wesentlichen gesundheitlichen Beeinträchtigungen bzw. Schüler der Kategorie A in ihre nationalen Kategorien einbeziehen (z.B. Italien und die Tschechische Republik), während in anderen Ländern wie z.B. Spanien und der Türkei auch die Begabten und Talentierten einbezogen sind. Andere Länder berücksichtigen auch diejenigen, die in unterschiedlichster Weise benachteiligt sind (z.B. die Schweiz).

Der Anteil der Schüler mit zusätzlichen Ressourcenzuweisungen reicht von 41 Prozent bis zu weniger als 1 Prozent aller Schüler im Primar- und Sekundarbereich I.

In den einzelnen Ländern werden sehr unterschiedliche Anteile von Schülern in den Kategorien A, B und C als der zusätzlichen Ressourcenzuweisung bedürftig ausgewiesen. Einige Unterschiede dürften jedoch auf die unterschiedliche Interpretation der Kategorien selbst zurückzuführen sein. Grafik C5.1 zeigt die deutlichen Unterschiede zwischen den Ländern hinsichtlich des Anteils von Schülern, die als Empfänger besonderer Ressourcenzuweisungen zur Bewältigung des Lehrplans ausgewiesen wurden. Der Anteil der Schüler mit zusätzlichen Ressourcenzuweisungen reicht von 41 Prozent bis zu weniger als 1 Prozent aller Schüler im Primar- und Sekundarbereich I. Wann immer möglich, wurden die Daten bezüglich des Anteils an allen Schülern des Primar- und Sekundarbereich I für die länderübergreifenden Kategorien A, B und C separat ausgewiesen. In Ländern mit einem hohen Anteil an Schülern mit zusätzlichen Ressourcenzuweisungen ist die Mehrzahl dieser Schüler der länderübergreifenden Kategorie C zugeordnet. Tabelle C6.5 in *Bildung auf einen Blick 1998* gab einen Anhaltspunkt dafür, inwieweit diese zusätzlichen Ressourcenzuweisungen in Form niedrigerer Schüler/Lehrer-Verhältnisse gewährt wurden. Für Schüler der länderübergreifenden Kategorie A reichte die Bandbreite für dieses Verhältnis von 2,3 bis 8,6 für Schüler in speziellen Schulen bis zu 1,7 bis 10,7 für Schüler in speziellen Klassen in Regelschulen. Diesen Zahlen kann man die in Regelklassen gegenüberstellen, die von 9,5 bis 27,9 reichen. Es wird klar, dass die zusätzlichen Ressourcenzuweisungen zum Teil erheblich sein können und insofern eine positive Diskriminierung derjenigen Schüler mit den größten Schwierigkeiten darstellen.



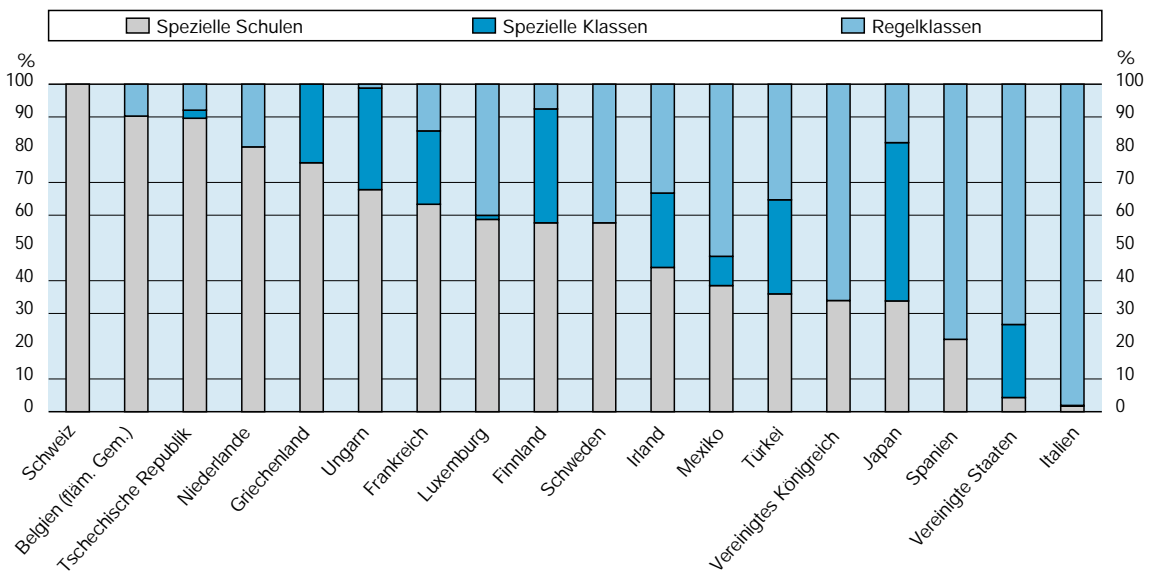
Unterrichtsorte von Schülern mit Behinderungen, Lern-, Verhaltens- oder emotionalen Schwierigkeiten und Benachteiligungen

OECD-Länder unterscheiden sich wesentlich darin, inwieweit behinderte Schüler der Kategorie A in speziellen Schulen, speziellen Klassen oder Regelklassen unterrichtet werden.

Es besteht ein besonderes politisches Interesse daran, ob Schüler mit Behinderungen in speziellen Schulen, speziellen Klassen, in Regelschulen oder in Regelklassen unterrichtet werden. Grafik C5.2 zeigt die Unterrichtsorte für diese Schüler (die der länderübergreifenden Kategorie A zugeordnet sind). Es können dies spezielle Schulen, spezielle Klassen oder Regelklassen sein. Die Unterschiede sind sehr ausgeprägt, da es in einigen Ländern nur sehr wenige behinderte Schüler in speziellen Schulen gibt (z.B. in Italien und den Vereinigten Staaten), während in anderen mehr als 60 Prozent spezielle Schulen besuchen (z.B. in Belgien (fläm. Gem.), Frankreich, Griechenland, den Niederlanden, Ungarn und der Tschechischen Republik). Die Diskussion darüber, ob es wünschenswert ist, Schüler der Kategorie A in die Regelschule zu integrieren, dauert an. Dieser Indikator trägt dem Bedürfnis Rechnung, die sich wandelnde Situation im Auge zu behalten.

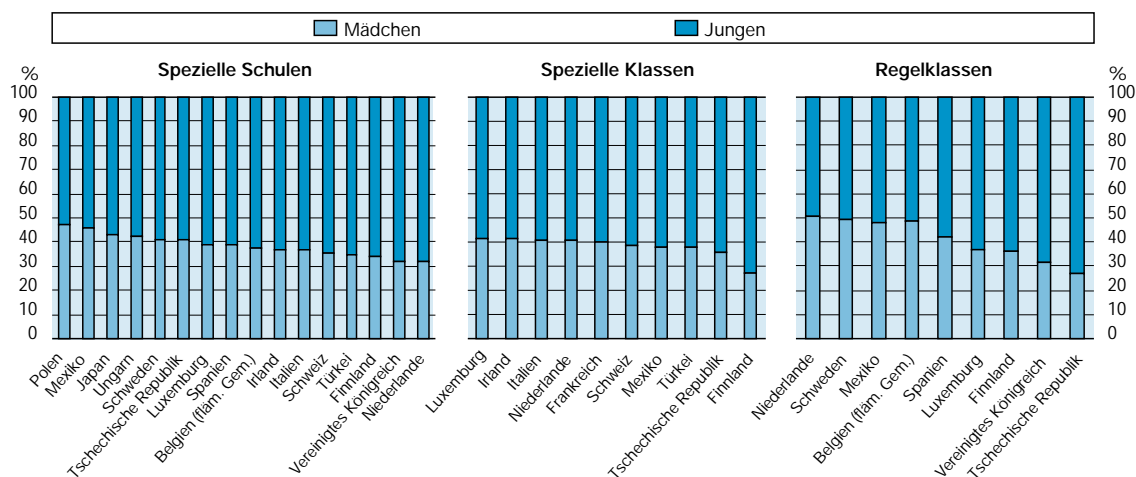
Die Verteilung der Schüler mit zusätzlichen Ressourcenzuweisungen nach dem Ort des Unterrichts unterscheidet sich je nach länderübergreifender Kategorie. Tabelle C5.3 enthält die Aufteilung der Schüler nach Ort des Unterrichts, unterteilt nach den länderübergreifenden Kategorien A, B und C.

Grafik C5.2. Verteilung der Schüler in der länderübergreifenden Kategorie A, nach Ort des Unterrichts (1999)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der Schüler in speziellen Schulen.
Quelle: OECD, Tabelle C5.2.

Grafik C5.3. Geschlechtsspezifische Differenzierung der Schüler mit zusätzlichen Ressourcenzuweisungen im Primar- und Sekundarbereich, nach Ort des Unterrichts (1999)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils von Mädchen
Quelle: OECD, Tabelle C 5.4.

Geschlechtsspezifische Unterschiede

Grafik C5.4 zeigt die jeweiligen Anteile der Schüler und Schülerinnen in speziellen Schulen, speziellen und Regelklassen, die zusätzliche Ressourcenzuweisungen erhalten, damit sie den Lehrplan bewältigen können. Hier ist insbesondere auf zwei Punkte hinzuweisen. Erstens ist der Anteil von Jungen in allen Ländern, für die Daten verfügbar sind, größer als der von Mädchen. In den speziellen Schulen und speziellen Klassen machen die Jungen zwischen 53 und 74 Prozent der Schüler aus, in den Regelklassen ist die Schwankung jedoch größer. So ist beispielsweise in den Niederlanden die Anzahl der Jungen und Mädchen mit besonderen Bedürfnissen in Regelklassen fast gleich hoch, während in der Tschechischen Republik der Jungenanteil 73 Prozent beträgt (Tabelle C5.4).

In allen Ländern, für die Daten vorliegen, ist der Anteil der Jungen größer als der Anteil der Mädchen.

DEFINITIONEN UND ANGEWANDTE METHODIK

Schüler mit Behinderungen, Lern- oder Verhaltensschwierigkeiten und Benachteiligungen werden durch die zusätzlichen öffentlichen und/oder privaten Ressourcen definiert, die zur Unterstützung ihrer Ausbildung bereitgestellt werden. „Zusätzliche Ressourcen“ sind Ressourcen, die über die allgemein bereitgestellten Ressourcen für Schüler, die keine Schwierigkeiten mit dem regulären Lehrplan haben, hinaus zusätzlich bereitgestellt werden. Sie können in sehr unterschiedlicher Form gewährt werden, z.B. als zusätzliche Personalressourcen (ein günstigeres zahlenmäßiges Schüler/Lehrer-Verhältnis, zusätzliche Lehrer), als sachliche Ressourcen (Hilfsmittel wie z.B. Hörhilfen, Anpassungen der Unterrichtsräume, spezielles Lehrmaterial) und als Finanzmittel.

Die Daten stammen aus einer zur Zeit noch laufenden Erhebung der OECD zu Schülern mit zusätzlichen Ressourcenzuweisungen zur Bewältigung des Lehrplans, die 2000/2001 durchgeführt wird.

Die Zahlen, die sich aus den nationalen Kategorien für Schüler mit Behinderungen, Lernschwierigkeiten und Benachteiligungen ergeben, wurden zu den länderübergreifenden Kategorien A, B und C zusammengefasst.

- Kategorie A bezieht sich auf die Bildungsbedürfnisse von Schülern, die sich aus körperlichen Behinderungen ergeben. Sie ist in ihren Kriterien weitgehend unumstritten. Dazu zählen zum Beispiel Blinde und Sehbehinderte, Gehörlose und Hörbehinderte, schwer und schwerst geistig Behinderte und Mehrfachbehinderte.
- Kategorie B bezieht sich auf die Bildungsbedürfnisse von Schülern, die Lernschwierigkeiten haben, die nicht unmittelbar oder vorwiegend auf Faktoren zurückzuführen sind, die zu einer Einstufung in die Kategorien A oder C führen würden.
- Kategorie C bezieht sich auf die Bildungsbedürfnisse von Schülern, die sich vor allem aus sozio-ökonomischen, kulturellen und/oder sprachlichen Faktoren ergeben.

Spezielle Schulen werden als separate Einrichtungen definiert, die getrennt von den Regelschulen verwaltet werden. Spezielle Klassen sind Klassen oder Einheiten an Regelschulen.

Der Anteil der Schüler mit speziellen Ressourcenzuweisungen in Tabelle C5.1 wird berechnet, indem die Anzahl dieser Schüler durch die Gesamtanzahl der Schüler im Primar- und Sekundarbereich I ($\times 100$) geteilt wird. Die Zahlen für Schüler mit speziellen Bildungsbedürfnissen beruhen auf Vollzeitbildungsgängen. Die Daten beziehen sich auf das Schuljahr 1998/99. Die Zahlen beziehen sich sowohl auf öffentliche als auch auf private Bildungseinrichtungen.

Schüler, denen zur Bewältigung des Lehrplans zusätzliche Ressourcen zur Verfügung gestellt werden

Tabelle C5.1. Schüler mit zusätzlichen Ressourcenzuweisungen im Primar- und Sekundarbereich(1999)
Anzahl der Schüler in den länderübergreifenden Kategorien A, B und C mit zusätzlichen Ressourcenzuweisungen als Anteil aller Schüler (in %) des Primar- und Sekundarbereich I und als Anteil aller Schüler (in %) mit zusätzlichen Ressourcenzuweisungen (basierend auf Personen)

	Als Anteil aller Schüler (in %)			Als Anteil aller Schüler mit zusätzlichen Ressourcenzuweisungen (in %)			
	Länderübergreifende Kategorie			Länderübergreifende Kategorie			
	Insgesamt	A	B	C	A	B	C
Belgien (fläm. Gem.)*	19,1	1,2	9,3	8,7	6,1	48,6	45,4
Tschechische Republik	8,9	3,8	0,5	4,6	42,9	5,5	51,6
Finnland	22,3	1,3	19,9	1,0	5,8	89,5	4,7
Frankreich*	18,7	2,9	1,7	14,1	15,7	9,1	75,2
Griechenland*	11,0	0,4	0,9	9,7	3,8	7,9	88,3
Ungarn*	20,0	4,4	a	15,6	22,1	a	77,9
Irland*	27,8	3,2	7,7	16,9	11,4	27,8	60,8
Italien*	2,1	2,1	a	a	100,0	a	a
Japan	m	1,2	m	0,2	m	m	m
Luxemburg*	2,9	2,1	0,5	0,2	73,4	18,3	8,3
Mexiko*	23,3	0,7	1,3	21,3	2,9	5,8	91,3
Niederlande	25,4	2,1	7,5	15,8	8,1	29,7	62,2
Polen*	1,1	1,1	a	n	95,7	a	4,3
Spanien	7,1	2,5	2,0	2,6	35,2	28,2	36,6
Schweden*	8,0	1,8	m	6,1	m	m	m
Schweiz*	5,9	1,7	3,9	0,3	29,0	65,4	5,5
Türkei*	0,3	0,3	n	a	99,3	0,7	a
Vereinigtes Königreich*	18,8	2,5	16,3	a	13,4	86,6	a
Vereinigte Staaten*	41,2	5,6	8,2	27,5	13,6	19,8	66,6

* Hinweise s. Anhang 3

Quelle: OECD

C5

Tabelle C5.2. Ort des Unterrichts (1999)
Anzahl der Schüler mit zusätzlichen Ressourcenzuweisungen als Anteil aller Schüler (in %) und der Anteil der Schüler (in %) in der länderübergreifenden Kategorie A, nach Ort des Unterrichts

	Schüler mit speziellen Bildungsbedürfnissen als Anteil aller Schüler im Primar- und Sekundarbereich I			Verteilung der Schüler in der länderübergreifenden Kategorie A nach Ort des Unterrichts		
	in spezielle Schulen	in speziellen Klassen	in Regelklassen	in spezielle Schulen	in speziellen Klassen	in Regelklassen
Belgien (fläm. Gem.)*	4,8	0,2	14,2	90,3	a	9,7
Tschechische Republik	4,1	0,8	3,9	89,6	2,5	8,0
Finnland	1,9	1,3	19,1	57,7	34,8	7,6
Frankreich*	1,9	2,4	14,4	63,3	22,4	14,3
Griechenland*	0,4	0,9	9,7	76,0	24,0	x
Ungarn*	3,0	1,4	15,7	67,8	31,0	1,2
Irland*	1,1	0,7	25,9	44,0	22,7	33,3
Italien*	n	n	2,1	1,7	0,2	98,1
Japan	0,4	0,6	0,2	33,8	48,3	17,9
Luxemburg*	1,3	0,4	1,2	58,7	1,3	40,1
Mexiko*	1,1	0,2	22,1	38,5	8,9	52,6
Niederlande	5,5	3,5	16,4	80,8	a	19,2
Polen*	1,1	m	m	100,0	m	m
Spanien*	0,5	x	6,5	22,1	x	77,9
Schweden*	1,1	m	6,9	57,6	a	42,4
Schweiz*	1,7	4,2	m	100,0	a	a
Türkei*	0,1	0,1	0,1	36,0	28,7	35,3
Vereinigtes Königreich*	0,9	x	17,9	33,9	x	66,1
Vereinigte Staaten*	0,5	2,8	38,0	4,3	22,3	73,4

* Hinweise s. Anhang 3

Quelle: OECD

Tabelle C5.3. **Verteilung der Schüler mit zusätzlichen Ressourcenzuweisungen zur Bewältigung des Lehrplans in jeder länderübergreifenden Kategorie, nach Ort des Unterrichts (1999)**

	Spezielle Schulen			Spezielle Klassen an Regelschulen			Regelklassen an Regelschulen		
	Länderübergreifende Kategorie			Länderübergreifende Kategorie			Länderübergreifende Kategorie		
	A	B	C	A	B	C	A	B	C
Belgien (fläm. Gem.)*	22,1	28,3	49,6	a	a	100,0	0,8	55,9	43,3
Tschechische Republik	82,8	11,9	5,3	11,2	a	88,8	7,7	a	92,3
Finnland	38,8	61,2	n	35,2	64,8	n	0,5	94,0	5,5
Frankreich*	100,0	a	a	27,2	69,9	3,2	2,9	a	97,1
Griechenland*	79,6	20,4	n	11,3	88,7	a	x	n	100,0
Ungarn*	100,0	a	n	100,0	a	n	0,3	a	99,7
Irland*	87,5	6,9	5,6	99,0	1,0	a	4,1	29,9	66,0
Italien*	100,0	a	a	100,0	a	a	100,0	a	a
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Luxemburg*	100,0	a	a	100,0	a	a	100,0	a	a
Mexiko*	96,0	4,0	n	6,9	30,6	62,5	70,2	29,8	m
Niederlande	25,1	2,8	72,1	33,1	66,9	a	1,6	5,4	93,0
Polen*	30,2	69,8	a	a	100,0	a	2,4	1,2	96,4
Spanien*	95,7	a	4,3	m	m	m	m	m	m
Schweden*	100,0	a	a	x	x	x	29,8	30,5	39,7
Schweiz*	100,0	a	a	a	a	m	m	m	m
Türkei*	100,0	n	n	n	92,2	7,8	n	m	m
Vereinigtes Königreich*	99,5	0,5	a	100,0	n	a	98,4	1,6	a
Vereinigtes Staaten*	91,9	8,1	a	x	x	a	9,3	90,7	a

* Hinweise s. Anhang 3

Quelle: OECD

Tabelle C5.4. **Geschlechtsspezifische Verteilung von Schülern mit zusätzlichen Ressourcenzuweisungen im Primar- und Sekundarbereich (1999)**
Nach Ort des Unterrichts

	Spezielle Schulen			Spezielle Klassen			Regelklassen	
	Jungen	Mädchen		Jungen	Mädchen		Jungen	Mädchen
Belgien (fläm. Gem.)*	62,4	37,6	Tschechische Republik	64,1	35,9	Belgien (fläm. Gem.)	50,8	49,2
Tschechische Republik	59,3	40,7	Finnland	72,8	27,2	Tschechische Republik	73,1	26,9
Finnland	65,8	34,2	Frankreich*	60,1	39,9	Finnland	64,0	36,0
Frankreich*	73,6	26,4	Irland*	58,9	41,1	Luxemburg*	63,3	36,7
Griechenland	62,4	37,6	Italien	59,5	40,5	Mexiko	52,2	47,8
Ungarn*	57,6	42,4	Luxemburg*	58,8	41,2	Niederlande	50,4	49,6
Irland	62,9	37,1	Mexiko	61,9	38,1	Spanien	58,2	41,8
Italien	63,4	36,6	Niederlande	59,1	40,9	Schweden*	50,7	49,3
Japan	57,1	42,9	Schweiz	61,1	38,9	Vereinigtes Königreich*	68,1	31,9
Luxemburg*	60,8	39,2	Türkei*	62,0	38,0			
Mexiko	54,1	45,9						
Niederlande	68,3	31,7						
Polen*	52,7	47,3						
Spanien*	61,1	38,9						
Schweden	58,7	41,3						
Schweiz	64,6	35,4						
Türkei*	65,1	34,9						
Vereinigtes Königreich*	68,2	31,8						

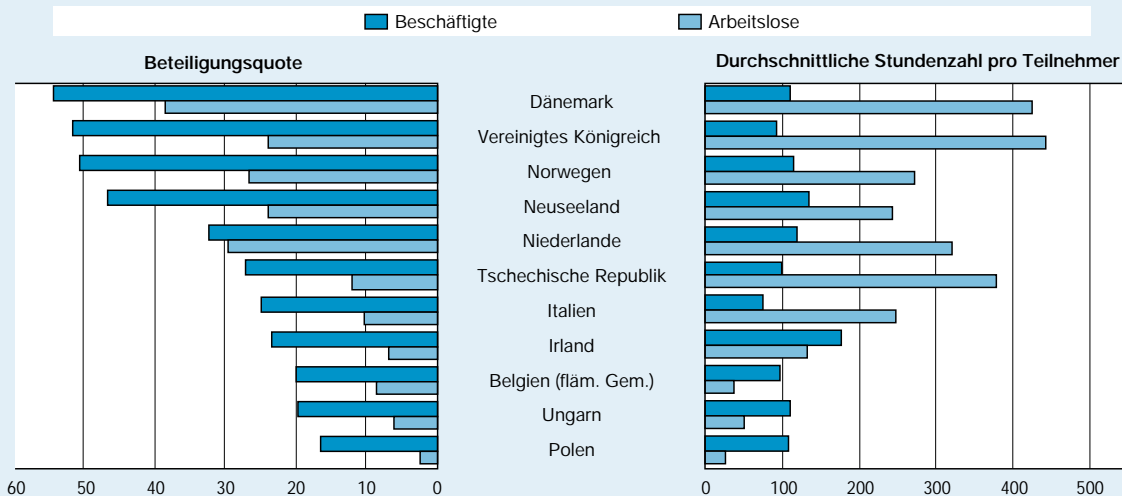
* Hinweise s. Anhang 3

Quelle: OECD

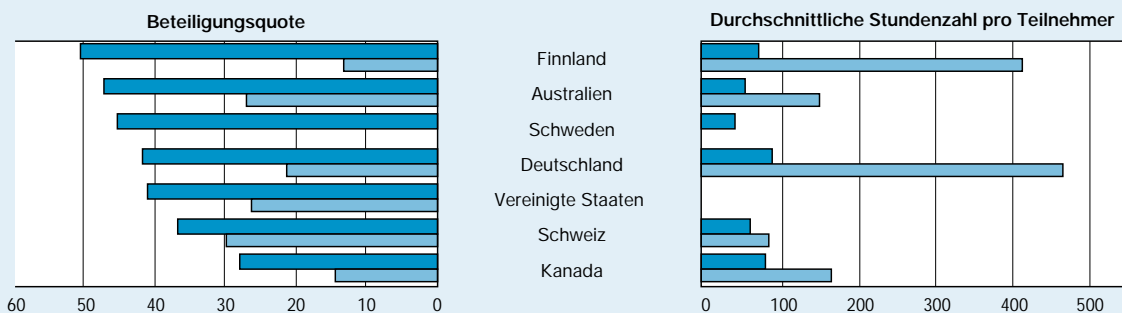
BETEILIGUNG DER ERWACHSENEN- BEVÖLKERUNG AN FORT- UND WEITERBILDUNG

- Die Beteiligungsquoten an berufsbezogener Weiterbildung für Männer und Frauen sind fast gleich hoch, wenn auch die Gesamtzahl der für die Weiterbildung aufgewendeten Stunden bei den Frauen niedriger als bei den Männern ist, was hauptsächlich auf den größeren Anteil von Teilzeitarbeit und nicht kontinuierlicher Beschäftigung zurückzuführen ist.
- Mit Ausnahme eines Landes hat innerhalb von 12 Monaten in allen Ländern, die Daten zur Verfügung gestellt haben, jeder fünfte Beschäftigte an einer berufsbezogenen Weiterbildungsmaßnahme teilgenommen.
- Erwachsene mit einem höheren Bildungsstand nehmen in einem stärkeren Ausmaß an Weiterbildung teil. Im Durchschnitt werden in Erwachsene mit einem tertiären Abschluss dreimal so viele Weiterbildungsstunden investiert wie in Erwachsene ohne einen Abschluss des Sekundarbereich II.
- Arbeitslose nutzen die Möglichkeiten von Weiterbildungsmaßnahmen weniger häufig, sie nehmen jedoch oftmals an länger dauernden Weiterbildungsmaßnahmen teil.

Grafik C6.1. Teilnahme an berufsbezogener Fort- und Weiterbildung
Beteiligungsquote und durchschnittliche Stundenzahl pro Teilnehmer nach Beschäftigungsstatus, 25- bis 64- Jährige



Quelle: IALS, Tabelle 6.2a.



Quelle: Nationale Haushaltserhebung zur allgemeinen und beruflichen Bildung von Erwachsenen, Tabelle C6.2a.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Beteiligungsquoten beschäftigter Teilnehmer an berufsbezogener Fort- und Weiterbildung.

Politische Ansätze zur Förderung des lebensumfassenden Lernens erlangen in der gesamten OECD immer mehr Beachtung. Die Erhaltung und Steigerung der Kenntnisse und Fähigkeiten der Erwachsenenbevölkerung hat wichtige Implikationen für das Angebot an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen nach Abschluss der Erstausbildung.

Was dieser Indikator aufzeigt ...

... und was nicht.

Im Durchschnitt wenden Beschäftigte mit einem tertiären Abschluss dreimal so viele Stunden für berufsbezogene Weiterbildung auf wie Beschäftigte ohne einen Abschluss des Sekundarbereich II, ...

■ POLITISCHER HINTERGRUND

Da im heutigen Wirtschaftsgeschehen eine qualifizierte Erwerbsbevölkerung Voraussetzung für den Erfolg ist, stellt die Fort- und Weiterbildung wohl das beste Mittel zur Erhaltung und Steigerung der Kenntnisse und Fähigkeiten der jetzigen Arbeitskräfte dar. Angesichts des technischen Wandels, neuer Arbeitsmethoden und Märkte fordern die Politiker vieler Länder die Unternehmen zu verstärkten Investitionen in die Fortbildung auf und sprechen sich für eine umfassendere berufsbezogene Weiterbildung für Erwachsene aus.

Während man relativ gute Kenntnisse über die Bemühungen von Regierungen und Einzelnen zur weiteren Förderung des Lernens innerhalb der formellen Bildungseinrichtungen hat, weiß man wesentlich weniger über das Ausmaß, in dem Lernen am Arbeitsplatz oder anderswo außerhalb des formellen Bildungswesens sowie nach Abschluss der Erstausbildung erfolgt.

■ ERGEBNISSE UND ERLÄUTERUNGEN

Frühere Ausgaben von *Bildung auf einen Blick* haben innerhalb der OECD-Länder relativ einheitliche Muster bei der Beteiligung von Erwachsenen an Fort- und Weiterbildung aufgezeigt. So wenden beispielsweise jüngere Erwerbstätige im Durchschnitt mehr Stunden für Weiterbildung auf als ältere; Beschäftigte im Dienstleistungssektor erhalten durchschnittlich mehr Weiterbildung als in der Fertigungsindustrie Beschäftigte; und Arbeitnehmer in großen Unternehmen oder im öffentlichen Sektor erhalten im Durchschnitt mehr Stunden an Weiterbildung als Mitarbeiter in kleinen Unternehmen.

Dieser Indikator versucht dieses Bild zu erweitern, indem er Daten zu Häufigkeit und Grad der Beteiligung Erwachsener sowohl an berufsbezogenen als auch an anders ausgerichteten Maßnahmen der Fort- und Weiterbildung in Beziehung setzt zu den früheren Bildungserfahrungen des Einzelnen während der Erstausbildung und zu dessen jeweiligen Beschäftigungsstatus.

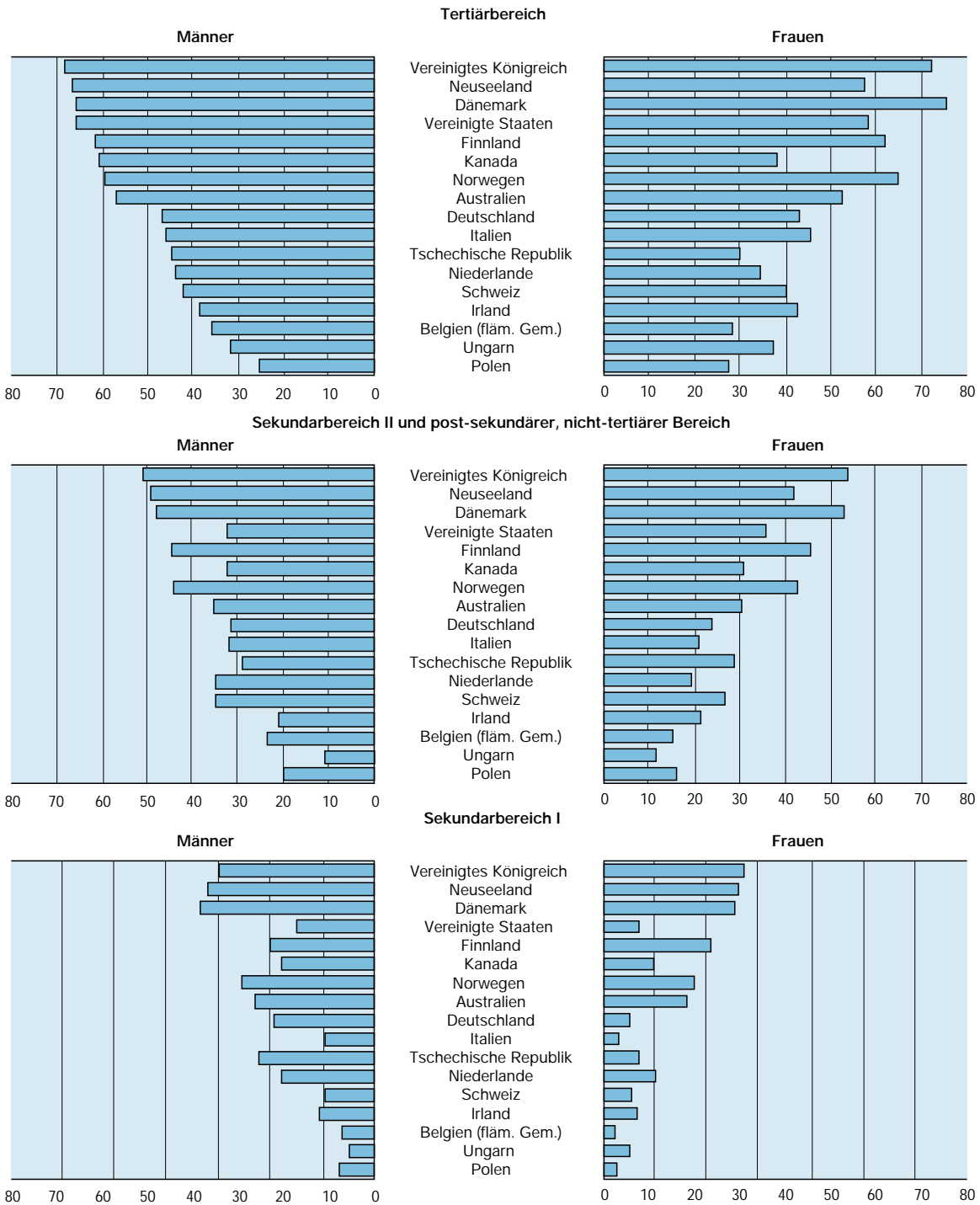
Zu den durch diesen Indikator abgedeckten Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen gehören Kurse, Privatunterricht, Fernkurse, Workshops, 'on-the-job-training', Lehrlingsschulungen, Kunst-, Handwerks- und Freizeitkurse bzw. jegliche andere organisierte Schulung oder Bildungsmaßnahme.

Dieser Indikator erfasst keine informellen Lernaktivitäten wie 'learning on the job' oder andere Formen selbstorganisierten Lernens.

Beteiligungsquoten nach Bildungsstand

Weiterbildungsmaßnahmen verstärken in der Regel noch die Unterschiede in den Kenntnissen und Fähigkeiten, die aus der ungleichen Beteiligung in der Erstausbildung resultieren. Die Beteiligungsquoten sowohl bei berufsbezogener Fort- und Weiterbildung (Tabelle C6.1a) als auch bei der Fort- und Weiterbildung insgesamt (Tabelle C6.1b) nehmen mit zunehmendem Bildungsstand zu. 25- bis 64-jährige Erwachsene mit einem Abschluss unterhalb des Sekundarbereich II nehmen im Verlauf eines Jahres im Durchschnitt nur an 17 Stunden berufsbezogener Fort- und Weiterbildung teil. Im Vergleich dazu beträgt diese Zahl für

Grafik C6.2. **Beteiligung an berufsbezogener Fort- und Weiterbildung**
 Beteiligungsquote der 25- bis 64-Jährigen, nach Geschlecht und Bildungsbereich



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Beteiligungsquoten der 25- bis 64-jährigen Männer mit einem Abschluss des Tertiärbereichs an berufsbezogener Fort- und Weiterbildung.

Quelle: IALS außer in Deutschland (Nationale Haushaltserhebung zur allgemeinen und beruflichen Bildung von Erwachsenen). Tabelle C6.1a und Anhang 3 für die Daten von Australien, Kanada, Finnland, der Schweiz und den Vereinigten Staaten.

Erwachsene mit einem Abschluss des Sekundarbereich II 43 Stunden und für diejenigen mit einem Abschluss des Tertiärbereichs mehr als 72 Stunden (Tabelle C6.1a).

... so dass Weiterbildung für Erwachsene unter denjenigen mit dem größten Bedarf am wenigsten verbreitet ist ...

Der positive Zusammenhang zwischen Erstausbildung und Beteiligung an Fort- und Weiterbildung bleibt auch dann bestehen, wenn man andere Merkmale, die die Beteiligung an Weiterbildungsmaßnahmen beeinflussen, mit in Betracht zieht. Beschäftigte erhalten tendenziell in Ländern mit einem insgesamt höherem Bildungsstand mehr Weiterbildung, ebenso wie in Ländern, die einen größeren Anteil ihres BIP für Forschung und Entwicklung aufwenden oder die eine starke Handelsposition in den High-Tech-Branchen innehaben. Diese Muster deuten darauf hin, dass Erst(aus-)bildung und Fort- und Weiterbildung sich gegenseitig verstärken und dass der Bildungsstand, zusammen mit anderen Einflussfaktoren, dafür sorgt, dass Weiterbildung für Erwachsene unter denjenigen mit dem größten Bedarf am wenigsten verbreitet ist.

Frauen mit einem niedrigeren Bildungsstand erhalten eher weniger berufsbezogene Fort- und Weiterbildung, ...

Im Durchschnitt haben nur 19 Prozent der Frauen mit einem Abschluss unterhalb des Sekundarbereich II im Verlauf eines Jahres an einer Form berufsbezogener Fort- und Weiterbildung teilgenommen, wohingegen dies bei 25 Prozent der Männer der Fall ist.

... doch dieses Muster ist bei den höheren Bildungsniveaus weniger ausgeprägt.

Bei Personen mit einem höheren Bildungsstand sind diese geschlechtsspezifischen Unterschiede bei den Beteiligungsquoten weniger stark ausgeprägt. So beträgt beispielsweise bei den 25- bis 64-Jährigen mit einem Abschluss des Sekundarbereich II die Beteiligungsquote der Frauen bei berufsbezogener Fort- und Weiterbildung im Durchschnitt 37 Prozent, während sie bei den Männern 40 Prozent beträgt. Im Tertiärbereich beläuft sich die durchschnittliche Beteiligungsquote der Frauen auf 47 Prozent und die der Männer auf 48 Prozent (Tabelle C6.1a).

Beteiligung an berufsbezogenen Weiterbildungsmaßnahmen und deren Dauer

Mit Ausnahme eines Landes hat innerhalb von 12 Monaten in allen Ländern jeder fünfte Beschäftigte an einer berufsbezogenen Fort- und Weiterbildungsmaßnahme teilgenommen.

Mit Ausnahme eines Landes hat innerhalb von 12 Monaten in allen Ländern, die Daten zur Verfügung gestellt haben, jeder fünfte Beschäftigte an einer berufsbezogenen Fort- und Weiterbildungsmaßnahme teilgenommen. Allerdings schwanken Häufigkeit und Intensität der Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen stark zwischen den einzelnen Ländern. Obwohl ein internationaler Vergleich schwierig ist, gibt es Anzeichen dafür, dass die Beteiligung an formeller Fort- und Weiterbildung in den nordischen Ländern sehr viel höher ist als in den südlichen oder osteuropäischen Ländern. Die Beteiligungsquoten von Beschäftigten an berufsbezogener Fort- und Weiterbildung liegen zwischen 24 Prozent oder weniger in Belgien (fläm. Gem.), Irland, Polen und Ungarn und mehr als 50 Prozent in Dänemark, Finnland, Norwegen und dem Vereinigten Königreich.

Die durchschnittliche Dauer von Weiterbildungsmaßnahmen für diejenigen, die an Fort- und Weiterbildung teilnehmen, scheint in Ländern mit geringeren Beteiligungsquoten höher zu sein. Obwohl das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten überdurchschnittliche Beteiligungsquoten aufweisen, ist die Dauer der Weiterbildungsmaßnahmen tendenziell eher recht kurz, außer bei Weiterbildungsmaßnahmen für Arbeitslose. Im Gegensatz dazu werden geringe Beteiligungsquoten in Irland und den Niederlanden durch eine relative lange Dauer der Teilnahme aufgewogen (Grafik C6.1 und Tabelle C6.2a).

Die Beteiligungsquoten bei den Arbeitslosen liegen im Durchschnitt um 50 Prozent niedriger als die entsprechenden Quoten für Beschäftigte. Vor allem Polen und Finnland weisen sehr niedrige Beteiligungsquoten von Arbeitslosen an berufsbezogenen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen auf (Tabelle C6.2a). Im Gegensatz dazu sind die Unterschiede in den Beteiligungsquoten zwischen Arbeitslosen und Beschäftigten in Dänemark, den Niederlanden und der Schweiz nicht so stark ausgeprägt.

Während die Beteiligungsquoten für Fort- und Weiterbildung bei den Arbeitslosen vergleichsweise niedrig sind, ist die durchschnittliche Anzahl der Unterrichtsstunden für arbeitslose Teilnehmer an berufsbezogener Fort- und Weiterbildung fünfmal höher als bei beschäftigten Teilnehmern. Dies ist hauptsächlich das Ergebnis einer aktiven Arbeitsmarktpolitik, die Vollzeitbildungsgänge und Weiterbildungsmaßnahmen für Arbeitslose bietet. Allerdings gibt es auch Ausnahmen von diesem Muster. So gehen zum Beispiel in Irland, Italien, Polen und Ungarn niedrige Beteiligungsquoten mit einer kurzen Dauer der Weiterbildungsmaßnahmen einher (Tabelle C6.2a).

■ DEFINITIONEN UND ANGEWANDTE METHODIK

Für diesen Indikator wurden vergleichbare Daten zu Fort- und Weiterbildung aus nationalen Erhebungen in sieben Ländern zusammengetragen. Mit Ausnahme von Schweden umfassten all diese Erhebungen den gleichen Referenzzeitraum von 12 Monaten. In Schweden wurde ein Referenzzeitraum von sechs Monaten verwendet. Die Stichprobengröße reichte bei diesen Erhebungen von 5.000 bis zu 40.000 Befragten. Für die Datenerhebung wurden die Teilnehmer mittels Face-to-face-Interviews oder per Telefon befragt. Erfasst wurden unter dem Begriff der berufsbezogenen Fort- und Weiterbildung „alle Maßnahmen, die die Befragten als berufs- oder karrierebezogen bezeichneten“, mit Ausnahme der schwedischen Erhebung, bei der nach Maßnahmen gefragt wurde, die vom Arbeitgeber finanziert oder unterstützt wurden. Bei diesem Indikator sind die informellen Formen der Weiterbildung nicht berücksichtigt, obwohl in einigen der Erhebungen (Australien, Deutschland, Schweden, die Schweiz) auch Daten über die Teilnahme an informellen Weiterbildungsformen erhoben wurden. Tabelle 4 in Anhang 3 enthält eine Liste der Quellen zu den Erhebungen in den nationalen Haushalten über Fort- und Weiterbildung in der Erwachsenenbevölkerung.

Dort, wo keine vergleichbaren Daten aus neueren nationalen Erhebungen vorlagen, wurden sie durch Daten aus der zwischen 1994 und 1998 von Statistics Canada und der OECD durchgeführten Internationalen Untersuchung der Lesefähigkeit von Erwachsenen (IALS) ersetzt. Der Fragebogen der IALS-Studie erfasste jede Beteiligung an Fort- und Weiterbildung während der letzten 12 Monate vor der Umfrage. Es wurde gefragt: „Haben Sie während der vergangenen 12 Monate an einer Schulung oder Ausbildung teilgenommen, einschließlich Kursen, Privatunterricht, Fernkursen, Workshops, 'on-the-job-training', Lehrlingsausbildung, Kunst-, Handwerks- und Freizeitkursen bzw. irgend einer anderen Schulung oder Ausbildung?“ Dies ist eine sehr weit gefasste Definition von Schulung oder Ausbildung, die viele Fortbildungsarten abdeckt. In den nachfolgenden Fragen wurde dann für bis zu drei Schulungs- und Ausbildungskurse, an denen während der vergangenen 12 Monate teilgenommen wurde, die Art der Maßnahme, die finanzielle Unterstützung, die Dauer der

Arbeitslose nutzen die Möglichkeiten von Weiterbildungsmaßnahmen weniger häufig, doch wenn sie teilnehmen, sind es in der Regel Maßnahmen von längerer Dauer.

Die Daten basieren auf nationalen Erhebungen zu Fort- und Weiterbildung der Erwachsenenbevölkerung.

C6

Dort, wo keine vergleichbaren Daten vorlagen, wurden sie durch Daten aus der zwischen 1994 und 1998 von durchgeführten Internationalen Untersuchung der Lesefähigkeit von Erwachsenen (IALS) ersetzt.

Maßnahme und deren Zweck abgefragt. Beim Zweck wurde unterschieden zwischen Maßnahmen, an denen „aus karriere- oder berufsbezogenen Gründen“ teilgenommen wurde (in diesem Indikator als berufsbezogene Weiterbildung dargestellt), Maßnahmen, an denen „aus persönlichem Interesse“ teilgenommen wurde und Maßnahmen, an denen „aus anderen Gründen“ teilgenommen wurde. In den meisten Ländern beliefen sich die bei der IALS-Studie erreichten nationalen Stichprobengrößen auf 2.000 bis 4.500 Befragte. Diese Stichprobengröße ist für repräsentative nationale Umfragen relativ klein, was notwendigerweise die Möglichkeiten der Analyse von Teilgruppen in der Bevölkerung beschränkt, denn man erreicht relativ schnell Zellengrößen, die zu klein sind, um zuverlässig Rückschlüsse auf einzelne Bevölkerungsparameter ziehen zu können.

Die durchschnittliche Stundenzahl pro Teilnehmer entspricht der Gesamtzahl der Weiterbildungsstunden der Teilnehmer dividiert durch die Gesamtzahl der Teilnehmer. Für diesen Indikator wurden die Beteiligungsquoten und das Gesamtvolumen an Weiterbildungsmaßnahmen für „Fort- und Weiterbildung insgesamt“ und für „berufsbezogene Fort- und Weiterbildung“ getrennt berechnet.

Bei der Betrachtung der Beteiligungsquoten und des Gesamtvolumens von Maßnahmen der „berufsbezogenen Fort- und Weiterbildung“ unterscheiden sich die Ergebnisse in den verschiedenen Ausgaben von *Bildung auf einen Blick*. In beiden Fällen wird die Anzahl der Weiterbildungsstunden nur in Betracht gezogen, wenn der Grund für die Teilnahme an einer Maßnahme berufsbezogen ist. In *Bildung auf einen Blick* 1998 wurden nur diejenigen Teilnehmer berücksichtigt, die einen berufsbezogenen Grund für mindestens einen der ersten drei Kurse angegeben hatten. In dieser Ausgabe von *Bildung auf einen Blick* jedoch bezieht sich die Teilnehmerzahl auf alle Teilnehmer an einer Weiterbildungsmaßnahme, unabhängig vom Grund für die Teilnahme. Daher gibt der Indikator die durchschnittliche Anzahl berufsbezogener Weiterbildungsstunden für Teilnehmer an allen Arten von Weiterbildungsmaßnahmen wieder.

Die durchschnittliche Stundenzahl pro Erwachsenen entspricht der Beteiligungsquote dividiert durch 100 und multipliziert mit der durchschnittlichen Stundenzahl pro Teilnehmer.

Beteiligung der Erwachsenenbevölkerung an Fort- und Weiterbildung

Tabelle C6.1a. Bildungstand und Beteiligung an berufsbezogener Fort- und Weiterbildung
Beteiligungquote und mittlere Anzahl von Stunden pro Teilnehmer und pro Erwachsenen, für die 25- bis 64-Jährigen, nach Bildungsbereich und Geschlecht

		Beteiligungquote				Mittlere Anzahl an Stunden pro Teilnehmer				Mittlere Anzahl an Stunden pro Erwachsenen ¹			
		Sekundarbereich I	Sekundarbereich II und postsekundärer, nicht-tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Alle Bereiche	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II und postsekundärer, nicht-tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Alle Bereiche	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II und postsekundärer, nicht-tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Alle Bereiche
Australien	M+F	36	42	64	43	63	61	64	63	22	26	41	27
1996/97	Männer	37	42	63	43	58	66	67	66	21	28	42	28
	Frauen	35	43	65	44	66	49	61	59	23	21	40	26
Belgien (fläm. Gem.)	M+F	4	19	33	14	37	103	96	88	1	20	32	12
IALS 95/96	Männer	6	24	36	18	54	126	103	109	3	30	37	20
	Frauen	2	15	28	10	23	81	83	68	1	12	23	7
Kanada	M+F	8	19	33	22	95	91	94	92	8	17	31	20
1997	Männer	10	20	33	22	77	92	101	95	7	19	33	21
	Frauen	6	18	34	22	125	89	87	89	8	16	29	19
Tschechische Republik	M+F	15	29	38	22	65	113	135	99	9	32	52	22
IALS 98/99	Männer	22	29	44	27	52	121	111	86	12	35	49	23
	Frauen	7	29	30	17	104	106	177	119	7	30	53	20
Dänemark	M+F	29	51	70	49	193	197	160	188	56	100	112	91
IALS 98/99	Männer	33	48	66	48	130	167	124	150	43	80	81	72
	Frauen	25	53	76	49	255	224	201	224	64	119	152	110
Finnland	M+F	21	35	58	37	80	92	106	97	17	32	62	36
1995	Männer	22	34	55	35	56	101	105	93	12	34	58	33
	Frauen	19	36	61	39	115	84	107	100	22	30	65	39
Deutschland	M+F	10	28	45	30	213	138	109	130	21	38	49	40
1997	Männer	19	32	47	36	200	142	107	129	38	45	50	46
	Frauen	5	24	43	25	239	135	113	132	12	32	49	33
Ungarn	M+F	5	11	35	13	161	117	114	120	8	13	40	15
IALS 98/99	Männer	5	11	32	12	217	110	132	127	12	12	42	16
	Frauen	5	11	37	13	117	124	102	114	6	14	38	15
Irland	M+F	9	21	41	16	186	198	171	191	16	42	69	30
IALS 95/96	Männer	11	21	39	16	214	183	160	191	23	38	62	31
	Frauen	6	21	43	15	157	208	181	191	10	44	77	29
Italien	M+F	6	27	46	16	44	118	103	97	3	32	47	16
IALS 98/99	Männer	10	32	46	21	47	134	108	108	4	43	50	23
	Frauen	3	21	45	11	39	95	97	83	1	20	44	10
Niederlande	M+F	14	27	40	24	93	165	148	139	13	45	59	34
IALS 94/95	Männer	18	35	44	30	122	207	146	166	22	73	64	51
	Frauen	10	19	34	17	68	115	151	108	7	22	52	19
Neuseeland	M+F	29	45	62	38	167	158	258	177	48	71	161	68
IALS 95/96	Männer	32	49	67	43	185	186	250	196	60	91	167	83
	Frauen	26	42	58	35	150	134	269	160	39	56	154	56
Norwegen	M+F	22	44	62	44	102	146	168	148	22	64	104	66
IALS 98/99	Männer	25	44	59	45	110	144	126	137	28	64	75	61
	Frauen	17	43	65	44	90	148	208	161	16	63	135	71
Polen	M+F	5	18	27	11	99	97	117	102	5	17	31	11
IALS 94/95	Männer	7	20	26	12	92	103	116	101	6	21	30	12
	Frauen	2	16	27	9	119	92	118	102	3	15	32	10
Schweiz	M+F	11	32	48	32	70	60	74	65	8	19	35	21
1998/99	Männer	12	35	49	36	69	62	71	67	9	22	35	24
	Frauen	11	30	44	27	70	57	79	63	8	17	35	17
Vereinigtes Königreich	M+F	28	52	70	40	79	143	142	114	22	74	99	45
IALS 95/96	Männer	30	51	68	43	100	153	129	127	30	78	88	54
	Frauen	27	54	72	37	63	131	159	100	17	70	115	37
Vereinigte Staaten	M+F	15	31	47	35	m	m	m	m	m	m	m	m
1999	Männer	15	33	47	36	m	m	m	m	m	m	m	m
	Frauen	15	30	47	34	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Die mittlere Anzahl an Stunden pro Erwachsenen entspricht der Anzahl der Stunden pro Teilnehmer dividiert durch die Beteiligungsquote und durch 100. Hinweise zur Methodik s. Anhang 3

Quelle: International Adult Literacy Survey (IALS) 1994-1998 und nationale Haushaltserhebungen zu allgemeiner und beruflicher Ausbildung von Erwachsenen (Einzelheiten s. Anhang 3)



Tabelle C6.1b. **Bildungsstand und Beteiligung an Fort- und Weiterbildung insgesamt**
Beteiligungquote und mittlere Anzahl von Stunden pro Teilnehmer und pro Erwachsenen, für die 25- bis 64-Jährigen,
nach Bildungsbereich und Geschlecht

		Beteiligungquote				Mittlere Anzahl an Stunden pro Teilnehmer				Mittlere Anzahl an Stunden pro Erwachsenen ¹			
		Sekundarbereich I	Sekundarbereich II und postsekundärer, nicht-tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Alle Bereiche	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II und postsekundärer, nicht-tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Alle Bereiche	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II und postsekundärer, nicht-tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Alle Bereiche
Australien	M+F	23	39	60	36	152	161	179	167	35	63	107	60
IALS 95/96	Männer	25	38	41	37	160	160	213	165	40	61	88	61
	Frauen	22	41	61	34	146	161	196	169	33	66	119	58
Belgien (fläm. Gem.)	M+F	9	28	47	22	110	141	127	126	9	40	60	27
IALS 95/96	Männer	9	30	26	24	95	127	114	130	9	38	30	31
	Frauen	8	26	44	19	121	134	123	123	10	35	54	24
Kanada	M+F	12	25	43	29	m	m	m	m	m	m	m	m
1997	Männer	13	25	40	28	m	m	m	m	m	m	m	m
	Frauen	12	26	45	30	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Republik	M+F	18	36	49	27	115	150	133	135	21	54	65	37
IALS 98/99	Männer	27	37	35	33	113	128	214	129	30	47	75	42
	Frauen	9	35	44	22	120	137	163	144	11	48	72	31
Dänemark	M+F	36	59	75	56	216	181	131	206	79	107	98	116
IALS 98/99	Männer	38	55	64	54	138	250	211	161	52	137	134	86
	Frauen	35	64	81	59	293	217	169	250	103	138	136	147
Finnland	M+F	31	48	72	50	91	119	116	113	28	57	80	57
1995	Männer	30	43	68	45	60	110	115	100	18	47	78	45
	Frauen	33	54	75	55	126	126	118	123	42	68	89	68
Deutschland	M+F	22	45	64	48	m	m	m	m	m	m	m	m
1997	Männer	30	43	63	49	m	m	m	m	m	m	m	m
	Frauen	18	47	67	46	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	M+F	6	17	49	18	164	141	151	156	10	23	74	28
IALS 98/99	Männer	7	16	18	17	221	172	160	151	16	27	28	25
	Frauen	5	18	56	19	119	156	156	161	6	28	87	31
Irland	M+F	13	30	50	22	238	198	176	230	30	60	87	51
IALS 95/96	Männer	12	28	32	20	246	250	190	225	30	71	61	46
	Frauen	13	32	55	24	229	230	183	235	30	73	100	56
Italien	M+F	9	37	52	22	94	206	119	173	9	76	62	38
IALS 98/99	Männer	13	41	33	26	62	242	159	154	8	98	52	41
	Frauen	7	33	53	18	142	221	137	200	9	72	73	36
Niederlande	M+F	24	42	52	36	138	225	197	182	33	95	103	66
IALS 94/95	Männer	24	44	39	38	133	172	200	194	31	76	79	74
	Frauen	24	39	52	34	143	201	198	169	34	79	102	58
Neuseeland	M+F	36	55	69	46	193	198	254	205	70	108	174	95
IALS 95/96	Männer	38	54	55	48	195	180	280	212	73	98	154	101
	Frauen	35	55	67	45	190	188	265	198	66	103	177	89
Norwegen	M+F	26	47	67	48	118	171	152	180	31	81	102	87
IALS 98/99	Männer	30	48	46	49	129	182	260	164	39	88	120	80
	Frauen	21	46	70	48	101	176	207	198	21	81	145	95
Polen	M+F	6	23	37	14	170	124	229	166	10	29	84	23
IALS 94/95	Männer	8	25	22	15	156	140	241	159	13	36	52	24
	Frauen	4	22	39	13	213	133	235	176	8	29	92	23
Portugal*	M+F	8	39	55	13	m	m	m	m	m	m	m	m
IALS 98/99	Männer	10	41	37	14	m	m	m	m	m	m	m	m
	Frauen	6	37	61	12	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweden*	M+F	36	58	70	54	m	m	m	m	m	m	m	m
IALS 94/95	Männer	39	56	61	53	m	m	m	m	m	m	m	m
	Frauen	34	61	74	56	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweiz	M+F	20	44	55	42	m	m	m	m	m	m	m	m
1998/99	Männer	16	41	55	42	m	m	m	m	m	m	m	m
	Frauen	22	47	55	42	m	m	m	m	m	m	m	m
Vereinigtes Königreich	M+F	33	58	75	45	93	163	134	127	31	94	101	57
IALS 95/96	Männer	33	54	64	46	109	152	171	135	36	82	108	62
	Frauen	33	64	80	44	81	158	149	118	27	100	120	52
Vereinigte Staaten	M+F	25	46	65	50	m	m	m	m	m	m	m	m
1999	Männer	22	43	60	47	m	m	m	m	m	m	m	m
	Frauen	27	49	70	53	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Die mittlere Anzahl an Stunden pro Erwachsenen entspricht der Anzahl der Stunden pro Teilnehmer dividiert durch die Beteiligungsquote und durch 100. Hinweise zur Methodik s. Anhang 3

* Hinweise s. Anhang 3

Quelle: International Adult Literacy Survey (IALS) 1994-1998 und nationale Haushalterhebungen zu allgemeiner und beruflicher Ausbildung von Erwachsenen (Einzelheiten s. Anhang 3)

Tabelle C6.2a. **Arbeitsmarktstatus und Beteiligung an berufsbezogener Fort- und Weiterbildung**
Beteiligungsquote und mittlere Anzahl von Stunden pro Teilnehmer und pro Erwachsenen, für die 25- bis 64-Jährigen,
nach Beschäftigungsstatus und Geschlecht

		Beteiligungsquote			Mittlere Anzahl an Stunden pro Teilnehmer			Mittlere Anzahl an Stunden pro Erwachsenen ¹		
		beschäftigt	arbeitslos	alle	beschäftigt	arbeitslos	alle	beschäftigt	arbeitslos	alle
Australien	M+F	47	27	43	56	155	63	27	42	27
1996/97	Männer	46	24	43	60	159	66	28	38	28
	Frauen	50	32	44	51	151	59	25	48	26
Belgien (fläm. Gem.)	M+F	20	9	14	97	37	88	19	3	12
IALS 95/96	Männer	21	7	18	109	92	109	23	6	20
	Frauen	18	9	10	81	323	68	14	31	7
Kanada	M+F	28	15	22	83	170	92	23	25	20
1997	Männer	26	13	22	85	214	95	22	28	21
	Frauen	30	16	22	80	126	89	24	21	19
Tschechische Republik	M+F	27	12	22	101	380	99	27	46	22
IALS 98/99	Männer	31	10	27	87	75	86	27	7	23
	Frauen	23	14	17	123	164	119	28	22	20
Dänemark	M+F	55	39	49	111	426	188	61	165	91
IALS 98/99	Männer	52	43	48	98	225	150	51	97	72
	Frauen	58	37	49	125	118	224	72	43	110
Finnland	M+F	51	13	37	76	419	97	38	56	36
1995	Männer	46	12	35	75	378	93	38	45	33
	Frauen	56	15	39	76	453	100	35	68	39
Deutschland	M+F	42	21	30	92	471	130	42	101	40
1997	Männer	43	21	36	94	526	129	41	111	46
	Frauen	40	22	25	89	424	132	35	91	33
Ungarn	M+F	20	6	13	111	50	120	22	3	15
IALS 98/99	Männer	17	7	12	115	57	127	20	4	16
	Frauen	23	4	13	109	365	114	25	14	15
Irland	M+F	24	7	16	177	133	191	42	9	30
IALS 95/96	Männer	21	5	16	165	152	191	34	7	31
	Frauen	29	17	15	192	285	191	55	50	29
Italien	M+F	25	10	16	76	248	97	19	26	16
IALS 98/99	Männer	25	12	21	83	629	108	21	75	23
	Frauen	25	9	11	66	332	83	16	29	10
Niederlande	M+F	33	30	24	120	321	139	39	95	34
IALS 94/95	Männer	35	28	30	120	128	166	41	37	51
	Frauen	29	32	17	120	205	108	35	67	19
Neuseeland	M+F	47	24	38	136	243	177	64	59	68
IALS 95/96	Männer	46	33	43	154	260	196	71	86	83
	Frauen	47	13	35	116	112	160	55	15	56
Norwegen	M+F	51	27	44	116	273	148	59	73	66
IALS 98/99	Männer	49	21	45	114	147	137	55	31	61
	Frauen	54	33	44	118	281	161	63	92	71
Polen	M+F	17	2	11	110	26	102	18	1	11
IALS 94/95	Männer	16	4	12	104	111	101	17	4	12
	Frauen	17	1	9	117	303	102	19	3	10
Schweden ^{2*}	M+F	45	m	m	44	m	m	42	m	m
2. Hälfte 1999	Männer	43	m	m	47	m	m	41	m	m
	Frauen	48	m	m	41	m	m	44	m	m
Schweiz	M+F	37	30	32	64	89	65	24	27	21
1998/99	Männer	39	29	36	65	96	67	25	28	24
	Frauen	35	30	27	63	82	63	22	25	17
Vereinigtes Königreich	M+F	52	24	40	92	445	114	48	107	45
IALS 95/96	Männer	51	28	43	105	20	127	53	6	54
	Frauen	53	19	37	78	118	100	42	23	37
Vereinigte Staaten	M+F	41	27	35	m	m	m	m	m	m
1999	Männer	40	16	36	m	m	m	m	m	m
	Frauen	42	36	34	m	m	m	m	m	m

1. Die mittlere Anzahl an Stunden pro Erwachsenen entspricht der Anzahl der Stunden pro Teilnehmer dividiert durch die Beteiligungsquote und durch 100. Hinweise zur Methodik s. Anhang 3

2. Daten zur mittleren Anzahl an Stunden beziehen sich auf das gesamte Referenzjahr 1999

* Hinweise s. Anhang 3

Quelle: International Adult Literacy Survey (IALS) 1994-1998 und nationale Haushaltserhebungen zu allgemeiner und beruflicher Ausbildung von Erwachsenen (Einzelheiten s. Anhang 3)

Tabelle C6.2b. **Arbeitsmarktstatus und Beteiligung an Fort- und Weiterbildung insgesamt**
Beteiligungsquote und mittlere Anzahl von Stunden pro Teilnehmer und pro Erwachsenen, für die 25- bis 64-Jährigen, nach Beschäftigungsstatus und Geschlecht

		Beteiligungsquote			Mittlere Anzahl an Stunden pro Teilnehmer			Mittlere Anzahl an Stunden pro Erwachsenen ¹		
		beschäftigt	arbeitslos	alle	beschäftigt	arbeitslos	alle	beschäftigt	arbeitslos	alle
Australien	M+F	42	28	36	151	306	167	64	87	60
IALS 95/96	Männer	40	28	37	147	301	165	59	85	61
	Frauen	45	28	34	155	316	169	69	89	58
Belgien (fläm. Gem.)	M+F	27	17	22	125	221	126	34	37	27
IALS 95/96	Männer	27	7	24	129	325	130	35	22	31
	Frauen	26	22	19	118	202	123	31	44	24
Kanada	M+F	42	30	36	124	354	205	52	106	75
IALS 94/95	Männer	41	26	37	121	405	193	49	104	71
	Frauen	43	35	36	126	312	216	55	109	78
Tschechische Republik	M+F	34	14	27	133	235	135	45	34	37
IALS 98/99	Männer	38	14	33	127	434	129	48	59	42
	Frauen	29	15	22	143	130	144	41	20	31
Dänemark	M+F	61	51	56	123	397	206	75	202	116
IALS 98/99	Männer	57	50	54	107	397	161	61	198	86
	Frauen	65	52	59	140	396	250	92	205	147
Finnland	M+F	70	29	58	125	422	185	87	124	107
IALS 98/99	Männer	66	23	54	115	339	162	76	79	88
	Frauen	75	36	62	134	480	205	100	172	127
Ungarn	M + W	28	10	18	142	320	156	39	30	28
IALS 98/99	Männer	23	11	17	138	187	151	31	21	25
	Frauen	33	7	19	145	667	161	48	46	31
Irland	M + W	29	9	22	195	389	230	58	33	51
IALS 95/96	Männer	25	6	20	175	303	225	44	20	46
	Frauen	37	17	24	220	552	235	82	96	56
Italien	M + W	29	17	22	99	392	173	29	65	38
IALS 98/99	Männer	29	17	26	104	269	154	30	45	41
	Frauen	31	16	18	90	532	200	28	88	36
Niederlande	M + W	43	39	36	147	494	182	63	194	66
IALS 94/95	Männer	43	33	38	144	641	194	62	212	74
	Frauen	43	53	34	152	287	169	66	153	58
Neuseeland	M + W	53	31	46	151	435	205	80	136	95
IALS 95/96	Männer	51	39	48	168	339	212	86	133	101
	Frauen	55	22	45	132	650	198	73	140	89
Norwegen	M + W	54	33	48	132	419	180	71	139	87
IALS 98/99	Männer	52	32	49	123	394	164	64	128	80
	Frauen	57	34	48	142	445	198	80	152	95
Polen	M + W	21	8	14	164	207	166	34	16	23
IALS 94/95	Männer	20	9	15	151	235	159	30	21	24
	Frauen	22	7	13	182	178	176	39	12	23
Portugal*	M+F	17	10	13	m	m	m	m	m	m
IALS 98/99	Männer	15	6	14	m	m	m	m	m	m
	Frauen	19	12	12	m	m	m	m	m	m
Schweden*	M+F	60	46	54	m	m	m	m	m	m
IALS 94/95	Männer	57	50	53	m	m	m	m	m	m
	Frauen	64	41	56	m	m	m	m	m	m
Schweiz	M+F	46	32	42	104	433	123	48	140	51
IALS	Männer	45	24	44	115	259	132	51	61	57
	Frauen	47	41	40	92	534	114	43	217	45
Vereinigtes Königreich	M+F	56	33	45	100	265	127	56	88	57
IALS 95/96	Männer	54	33	46	108	283	135	58	94	62
	Frauen	59	33	44	91	245	118	54	80	52
Vereinigte Staaten	M+F	49	30	42	100	130	115	49	39	48
IALS 94/95	Männer	47	13	42	120	112	123	57	15	51
	Frauen	51	47	42	81	135	108	41	64	45

1. Die mittlere Anzahl an Stunden pro Erwachsenen entspricht der Anzahl der Stunden pro Teilnehmer dividiert durch die Beteiligungsquote und durch 100. Hinweise zur Methodik s. Anhang 3

* Hinweise s. Anhang 3

Quelle: International Adult Literacy Survey (IALS) 1994-1998 und nationale Haushaltserhebungen zu allgemeiner und beruflicher Ausbildung von Erwachsenen (Einzelheiten s. Anhang 3)

LERNUMFELD UND ORGANISATION DER SCHULEN

Während in den anderen Kapiteln die in die Bildung investierten Ressourcen und die Bildungsergebnisse in Form der Leistungen der Schüler und ihrer arbeitsmarktrelevanten Auswirkungen im Mittelpunkt der Diskussion stehen, werden in diesem Kapitel Indikatoren zu Lehrern, der von Lehrern abzuleistenden Unterrichtszeit, der für Schüler vorgesehenen Unterrichtszeit und Informationstechnologien in den Schulen vorgestellt. Diese sollen zu einem besseren Verständnis der Auswirkungen der Ausgaben im Bildungsbereich auf die Lernergebnisse beitragen. Die Indikatoren D1, D2 und D3 beleuchten die demographische Entwicklung bei den Lehrern und die Arbeitsmarktlage für Lehrer. Indikator D6 untersucht die Möglichkeiten der Lehrer, Kenntnisse im Bereich Informationstechnologien zu erwerben, denn diese werden inzwischen im wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Umfeld stark nachgefragt.

Das Wissen und die Fertigkeiten, die an der Schule erworben werden können, hängen in starkem Maße davon ab, in welchem Umfang Schüler sowohl Zugang zu Lehrern mit Fachwissen und pädagogischem Geschick als auch zu Lernmöglichkeiten, wie von neuen Medien wie dem Internet offeriert, haben. Drei Indikatoren beschäftigen sich mit den Lernmöglichkeiten der Schüler: Indikator D4 analysiert die Unterrichtszeit, die für 12- bis 14-jährige Schüler in bestimmten Fächern vorgesehen ist, Indikator D5 untersucht das zahlenmäßige Schüler/Lehrer-Verhältnis als Hinweis für den Zugriff der Schüler auf die Zeit der Lehrer und Indikator D7 untersucht den Zugang zu neuen Technologien an den Schulen.

Gut ausgebildetes und kompetentes Lehrpersonal zu gewinnen und beizubehalten ist den OECD-Ländern ein großes Anliegen. Das Anfangsgehalt und die Struktur der Vergütungs- und Besoldungsgruppen haben Einfluss auf den Personenkreis, der überhaupt für den Lehrerberuf zu gewinnen ist sowie auf die beruflichen Entscheidungen von Lehrern. Ein wettbewerbsfähiges Anfangsgehalt und ein System, das neue Kenntnisse, Erfahrungen und die erbrachte Leistungen anerkennt und belohnt, sind unabdingbar und stellen für jedes OECD-Land eine große Herausforderung dar. Ein Vergleich der Gehaltsstrukturen der einzelnen Länder bietet den politischen Entscheidungsträgern eine einzigartige Möglichkeit, politische Entscheidungen und mögliche Alternativen einzuschätzen. **Indikator D1** untersucht das Anfangs-, das mittlere und das Höchstgehalt von Lehrern an öffentlichen Schulen des Primar- und Sekundarbereichs. Die Gehälter werden auf Basis von US-Dollar, kaufkraftbereinigt, im Verhältnis zum BIP pro Kopf und im Vergleich zu den Gehältern von anderen öffentlichen Angestellten betrachtet. Dies erlaubt es Gehälter in absoluten Zahlen zu vergleichen, aber auch bezogen auf die ökonomischen Möglichkeiten eines Landes. Zusätzlich zu den grundlegenden Vergütungs- und Besoldungsgruppen nutzen die meisten Länder ein komplexes Zulagensystem, um fähige Mitarbeiter zu gewinnen und Qualifikation und Leistung zu belohnen. Dies ist ebenfalls in Indikator D1 erfasst.

Die demographische Entwicklung bei den Lehrern wirkt sich grundlegend auf die Zahl der im Laufe der Zeit zu ersetzenden Lehrer und die Finanzierung der Bildung aus. In vielen OECD-Ländern ist die Lehrerschaft überaltert, gleichzeitig wächst die Nachfrage nach Bildung im Primar- und Sekundarbereich. **Indikator D2** vergleicht den Altersaufbau in verschiedenen OECD-Ländern und weist auf den vorhersehbaren Lehrermangel hin.

Die Arbeitszeit der Lehrer ist sowohl für die Finanzmittel, die für Bildung aufgewendet werden, als auch für die Attraktivität des Lehrerberufs von großer Bedeutung. Selbst in Ländern mit einem relativ niedrigen Gehaltsniveau sind lange Ferien, flexible Arbeitszeitvereinbarungen und die relative Freiheit der Lehrer bei der Festlegung ihrer Arbeitszeit Vorzüge, die den Bildungsbereich für viele Menschen (insbesondere Frauen) attraktiv machen. Während **Indikator D2** unter anderem die Geschlechterverteilung bei den Lehrern betrachtet, untersucht **Indikator D3** die gesetzliche, bzw. vertraglich festgelegte Arbeitszeit der Lehrer in den verschiedenen Bildungsbereichen und die Zahl der abzuleistenden Unterrichtsstunden, d.h. der Zeit, die Vollzeitlehrer auf das Unterrichten der Schüler verwenden müssen. Obwohl die Arbeits- und Unterrichtszeit die tatsächliche Arbeitsbelastung der Lehrer nur zum Teil bestimmen, gewähren die Daten und Informationen der einzelnen Länder einen Einblick in bestehende systematische Unterschiede zwischen verschiedenen Gruppen von Ländern bei der Definition und Organisation der Arbeit der Lehrer.

Während Indikator D3 die vorgesehene Zeit vergleicht, die Lehrer an der Schule anwesend sein müssen, untersucht **Indikator D4** die Unterrichtszeit als eine besondere Lernquelle aus Sicht der Schüler und als ein grobes Maß der Lernmöglichkeiten. Unterrichtszeit, d.h. die vorgesehene Zeit, in der Schüler unterrichtet werden, ist die wichtigste in den Bildungsprozess investierte Ressource und hat nach Einschätzung vieler einen entscheidenden Einfluss auf die Lernleistung. Die in Indikator D4 aufgezeigte vorgesehene Unterrichtszeit (in Stunden pro Jahr) beruht auf den nationalen Lehrplänen für 12- bis 14-jährige Schüler. Durch die Unterscheidung nach Unterrichtsfächern und Fachgebieten lässt sich erkennen, auf welche Fächer die einzelnen Länder beim Unterricht ihren Schwerpunkt legen.

Während die in Indikator D4 aufgezeigte vorgesehene Unterrichtszeit erfasst, wie lange ein Schüler in verschiedenen Fachgebieten Unterricht erhält, misst **Indikator D5** das zahlenmäßige Schüler/Lehrer-Verhältnis (in Vollzeit-Äquivalenten). Obwohl ein geringes zahlenmäßiges Schüler/Lehrer-Verhältnis nicht zwangsläufig einen besseren Zugang zu Unterricht und Förderung bedeutet und durchaus nur ein Symptom ineffizienter Nutzung vorhandener Humanressourcen sein mag, kann ein hohes zahlenmäßiges Schüler/Lehrer-Verhältnis auch ein Anzeichen für ungenügende professionelle Unterstützung beim Lernen sein, vor allem für Schüler aus benachteiligten familiären Verhältnissen. Solche Schlüsse gilt es jedoch mit größter Sorgfalt zu ziehen, denn hierbei spielen auch zahlreiche andere Faktoren eine Rolle und einige der Länder mit dem höchsten zahlenmäßigen Schüler/Lehrer-Verhältnis weisen die besten Bildungsergebnisse auf (s. Indikator F1).

Die OECD-Länder haben erkannt, dass ihre Volkswirtschaften in immer stärkerem Maße von technologischem Wissen und technologischen Fähigkeiten abhängen. Daher haben sie sich bemüht, die Computertechnologie in das Schulsystem einzuführen und mit der Geschwindigkeit und dem Fortschritt in anderen Wirtschaftssektoren Schritt zu halten. Die Anpassung der Schulsysteme braucht jedoch Zeit, nicht nur weil die Schulen mit der entsprechenden Computertechnologie auszustatten sind, sondern, weit wichtiger, weil die Schulen auch das erforderliche Wissen und die nötigen Kenntnisse erwerben müssen, um die Technologien im Unterricht und bei der Organisation des Schulalltags effizient nutzen zu können. **Indikator D6** untersucht die Verfügbarkeit von internen Schulungen für Lehrer im Bereich Nutzung und Verwaltung von Informations- und Kommunikationstechnologien.

Schüler, die in der Schule den Umgang mit der Informationstechnologie nicht oder kaum lernen, können beim reibungslosen Übergang in den modernen Arbeitsmarkt Schwierigkeiten haben. Die Frage, wie Computer von Schülern und Lehrern einzusetzen sind, um das Lernen der Schüler optimal zu gestalten, ist umstritten. Kennzahlen hinsichtlich der Zugangsmöglichkeiten der Schüler zu Informationstechnologien können jedoch ein Indikator dafür sein, wie gut die Schulen auf den technologischen Wandel reagieren. **Indikator D7** enthält länderübergreifende Vergleiche der Anzahl der Schüler pro Computer, des Zugangs der Schüler zu E-Mail und zum Internet und der unterschiedlichen Wege, wie Schüler an die Benutzung der Informationstechnologien herangeführt werden.

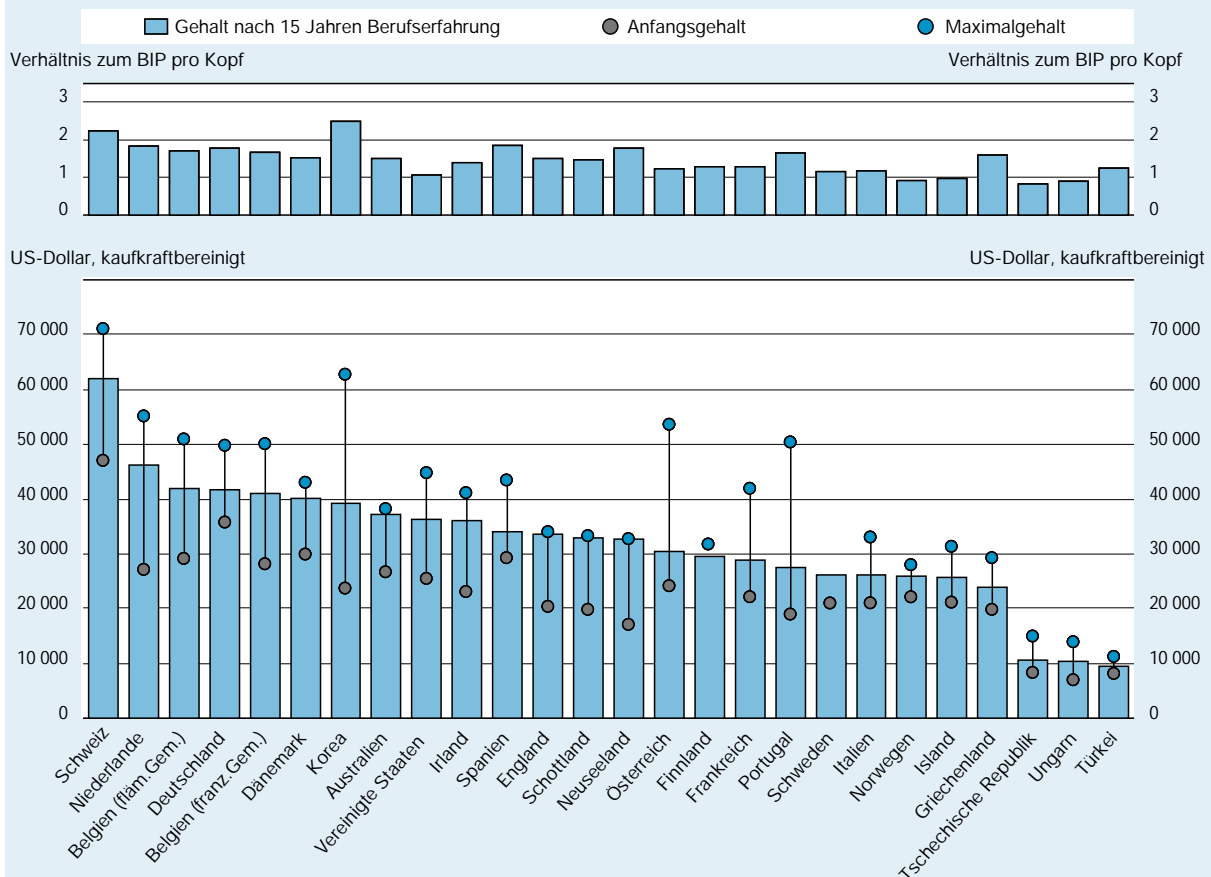
Anhang 3 bietet qualitative Informationen zu den Unterschieden und Ähnlichkeiten zwischen den Ländern in Hinblick auf Bonuszahlungen für Lehrer, Lehr- und Arbeitszeitregelungen und Curricula. Auch Interpretationshinweise zu einzelnen Ländern werden gegeben.

LEHRERGEHÄLTER AN ÖFFENTLICHEN SCHULEN DES PRIMAR- UND SEKUNDARBEREICHS

- Die gesetzlichen bzw. vertraglich festgelegten Gehälter für Lehrer des Sekundarbereichs I mit 15-jähriger Berufserfahrung sind in Deutschland, Korea, und der Schweiz mehr als vier mal so hoch wie die entsprechenden Gehälter in der Tschechischen Republik, der Türkei und in Ungarn.
- In den OECD-Ländern liegen die Gehälter von Lehrern im Primar- und Sekundarbereich I mit 15 Jahren Berufserfahrung um 10 bis 95 Prozent über den entsprechenden Anfangsgehältern.
- In einigen Ländern werden Lehrer, die sich durch außergewöhnliche Lehrleistungen auszeichnen, in Form von festen oder zeitlich befristeten Gehaltsverbesserungen belohnt.
- Mit Ausnahme von zwei Ländern sind die Zuwachsraten in den Lehrergehältern zwischen 1994 und 1999 hinter dem Wachstum des BIP pro Kopf zurückgeblieben.

Grafik D1.1 Gehälter von Lehrern im allgemeinbildenden Sekundarbereich II (1999)

Gesetzliches bzw. vertraglich vereinbartes Jahresgehalt von Lehrern an öffentlichen Schulen des allgemeinbildenden Sekundarbereich II in US-Dollar (kaufkraftbereinigt) und verglichen mit dem Verhältnis des Gehalts nach 15 Jahren Berufserfahrung zum BIP pro Kopf



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Gehalts nach 15 Jahren Berufserfahrung.

Quelle: OECD, Tabelle D1.1c.

D1

■ POLITISCHER HINTERGRUND

Dieser Indikator beschreibt das vertraglich vereinbarte Anfangs-, das mittlere und das Maximalgehalt von Lehrern an öffentlichen Schulen des Primar- und Sekundarbereichs sowie die Anreiz- und Zulagesysteme.

In allen OECD-Ländern ist es ein wichtiges Anliegen der Politik, dafür Sorge zu tragen, dass es genug qualifizierte Lehrer zur Ausbildung aller Kinder gibt. Das Angebot an qualifizierten Lehrkräften wird hauptsächlich bestimmt durch die Gehälter und Arbeitsbedingungen von Lehrern, einschließlich Anfangsgehalt und System der Besoldungs- und Vergütungsgruppen, sowie die dem Einzelnen während der Ausbildung zum Lehrer entstehenden Kosten im Vergleich zu den Gehältern und Kosten für andere Berufe. All dies beeinflusst die beruflichen Entscheidungen potentieller Lehrer und derjenigen Menschen, die sich für den Lehrerberuf interessieren.

Gleichzeitig sind die Lehrergehälter der größte Einzelposten, wenn es um die Kosten der Bildung geht (s. Indikator B6). Die Gehälter der Lehrer sind daher für die politischen Entscheidungsträger, die die Qualität des Unterrichts und einen ausgeglichenen Bildungsetat aufrechterhalten wollen, ein entscheidender Faktor. Die Höhe der Bildungsetats spiegelt das Ausbalancieren einer ganzen Reihe miteinander in Zusammenhang stehender Faktoren wider. Hierzu gehören die Lehrergehälter, das zahlenmäßige Schüler/Lehrer-Verhältnis (Indikator D5), die Höhe der geplanten Unterrichtszeit für Schüler (Indikator D4) und die vorgesehene Anzahl der Unterrichtsstunden der Lehrer (Indikator D3).

■ ERGEBNISSE UND ERLÄUTERUNGEN

Ein Vergleich der Lehrergehälter

Die Lehrergehälter werden absolut, im Verhältnis zum BIP pro Kopf und zu den Gehältern anderer Beschäftigter im öffentlichen Dienst verglichen.

Der erste Teil dieses Indikators untersucht die Höhe des gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Anfangsgehalts, des mittleren und des Maximalgehalts von Lehrern, die die Mindestqualifikationen zum Unterrichten an öffentlichen Schulen des Primar- und Sekundarbereichs aufweisen. Zunächst wird die absolute Höhe des gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Anfangsgehalts, des mittleren und des Maximalgehalts auf Basis von US-Dollar (Kaufkraftbereinigt), verglichen. Dies erlaubt Rückschlüsse darauf, wie sich Berufserfahrung und Qualifikationen auf die Einstufung in den jeweiligen nationalen Besoldungsgruppen und auch auf die Kosten der Unterrichtszeit in den einzelnen Ländern auswirken. Dann werden die Gehälter im Bezug auf das BIP pro Kopf verglichen. Dies ist ein ungefährer Maßstab der Mittel, die für Lehrer aufgewendet werden, bezogen auf die Möglichkeiten eines Landes, Bildungsausgaben zu finanzieren. Schließlich werden die Gehälter von Lehrern im Vergleich zu den Gehältern von anderen Beschäftigten im öffentlichen Dienst betrachtet, um die finanzielle Attraktivität des Lehrerberufs im Vergleich zu anderen Beschäftigten im öffentlichen Dienst zu bemessen.

Die Gehälter für Lehrer im Sekundarbereich I mit 15 Jahren Erfahrung sind in Deutschland, Korea und der Schweiz mehr als viermal so hoch wie in Tschechien und

Innerhalb der OECD liegt das gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Jahresgehalt für Lehrer mit 15 Jahren Berufserfahrung an Schulen des Sekundarbereich I zwischen weniger als 10.000 US-Dollar in der Tschechischen Republik und Ungarn und mehr als 50.000 US-Dollar in der Schweiz (Tabelle D1.1b). Diese Differenz, die auch nach Berücksichtigung der Kaufkraftparität besteht, hat große Auswirkungen auf die Höhe der Bildungskosten pro Schüler (s. Indikator D5). In höheren Bildungsbereichen steigen auch die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten mittleren Gehälter eher an, von durchschnittlich 27.500 US-Dollar im Primarbereich über 28.600 US-Dollar im Sekundarbereich I

bis zu 31.900 US-Dollar im Sekundarbereich II. Gleichzeitig gibt es zwischen den einzelnen Ländern große Unterschiede dabei, um wie viel sich die Gehälter in den einzelnen Bildungsbereichen unterscheiden. Während in England, Norwegen, Neuseeland, Portugal und Schottland die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten mittleren Gehälter im Sekundarbereich II ähnlich hoch wie im Primarbereich sind, liegen die Gehälter im Sekundarbereich II in den Niederlanden und der Schweiz 50 bzw. 40 Prozent höher als im Primarbereich (Tabellen D1.1a, c).

Die gesetzlichen bzw. vertraglich festgelegten Gehälter, die in diesem Indikator erfasst sind, beziehen sich auf die gemäß offiziellen Besoldungs- und Vergütungsgruppen festgelegten Gehälter. Diese sind zu unterscheiden sowohl von den tatsächlichen Gehaltsverpflichtungen, die den Regierungen entstehen (s. Indikator B5), als auch von den Durchschnittsgehältern der Lehrer. Da außerdem die Unterrichtszeit und die Arbeitsbelastung der Lehrer in den einzelnen Ländern stark voneinander abweichen können sind diese Faktoren bei einem Vergleich der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Lehrergehälter in den einzelnen Ländern ebenfalls zu berücksichtigen.

Ein Vergleich der Bruttogehälter von Lehrern beim Berufseinstieg, mit 15 Jahren Berufserfahrung und an der Spitze der Besoldungs- und Vergütungsgruppen bietet Informationen darüber, inwieweit sich die Berufserfahrung in den einzelnen Ländern bei der Einstufung in Besoldungs- und Vergütungsgruppen niederschlägt (Tabellen D1.1a-d). Die Anfangsgehälter der Lehrer in Ungarn und Portugal liegen beispielsweise unterhalb des OECD-Durchschnitts, nehmen aber mit 15 Jahren Berufserfahrung um über 43 Prozent zu. In Ländern wie Australien, Dänemark, England, Neuseeland und Schottland, wo Lehrer des Sekundarbereich II die Spitze der Besoldungs- und Vergütungsgruppen nach sieben bis elf Jahren erreichen, gibt es nur einen geringen oder gar keinen Unterschied zwischen dem Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung und dem Maximalgehalt.

Ein alternativer Maßstab für die Gehälter und die Kosten des Unterrichts ergibt sich, wenn man das gesetzlich bzw. vertraglich vereinbarte Gehalt für einen Vollzeitlehrer in Beziehung setzt zu der Anzahl an Unterrichtsstunden, die dieser Lehrer pro Jahr zu unterrichten hat (Indikator D3). Bei diesem Maßstab erfolgt zwar keine Umrechnung der Gehälter auf die gesamte Zeit, die Lehrer für sämtliche unterrichtsbezogenen Aktivitäten aufwenden, es ergibt sich jedoch ein ungefährender Eindruck der Kosten für eine Unterrichtsstunde in den einzelnen Ländern. Das durchschnittliche gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehalt je Unterrichtsstunde nach 15 Jahren Berufserfahrung liegt im Primarbereich bei 34 US-Dollar, im Sekundarbereich I bei 41 US-Dollar und im Sekundarbereich II (allgemeinbildende Schulen) bei 50 US-Dollar (Grafik D1.2). Im Primarbereich sind die Gehaltskosten je Unterrichtsstunde in der Tschechischen Republik, der Türkei und Ungarn relativ niedrig (12 bzw. 14 US-Dollar und 14 US-Dollar), in Dänemark (51 US-Dollar), Deutschland (46 US-Dollar), Korea (60 US-Dollar) und der Schweiz (49 US-Dollar) jedoch relativ hoch. In allgemeinbildenden Schulen des Sekundarbereich II variieren die Gehaltskosten je Unterrichtsstunde in stärkerem Maße und liegen zwischen 16 US-Dollar in der Tschechischen Republik und 92 US-Dollar in der Schweiz. Die Kosten für eine Stunde Unterrichtszeit in allgemeinbildenden Schulen des Sekundarbereich II betragen in Dänemark, Korea und der Schweiz mehr als das Vierfache der entsprechenden Kosten in der Tschechischen Republik, der Türkei und Ungarn (Grafik D1.2).

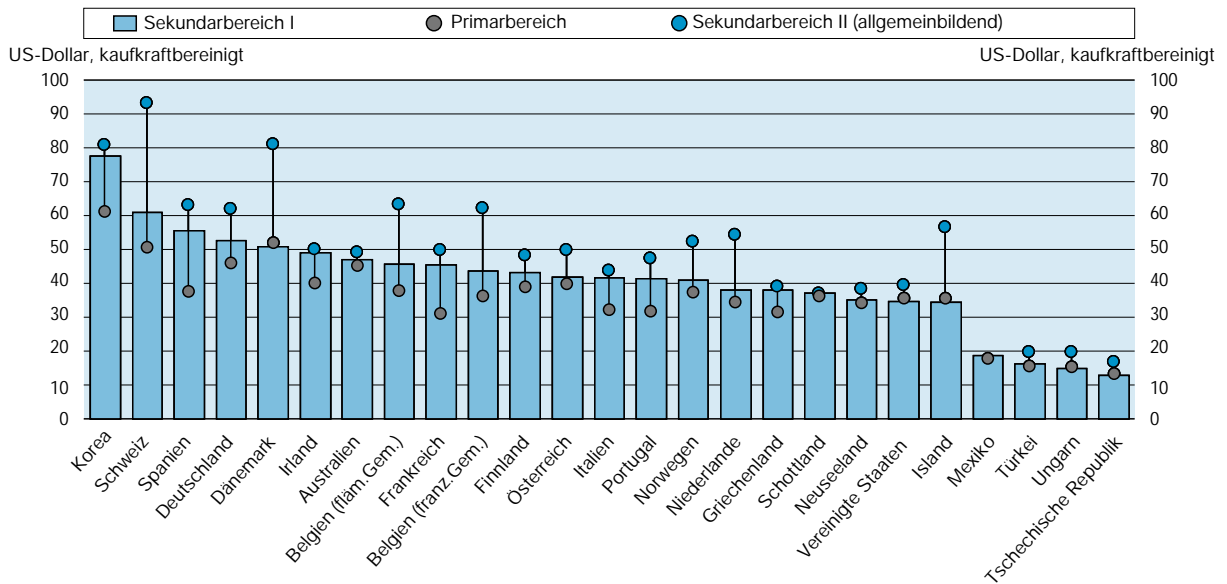
Berufserfahrung und Qualifikationen sind in vielen OECD-Ländern zwei wichtige Faktoren bei der Einstufung von Lehrern in die entsprechenden Besoldungs- und Vergütungsgruppen.

Das durchschnittliche Gehalt je Unterrichtsstunde nach 15 Jahren Berufserfahrung liegt im Primarbereich bei 34 US-Dollar, im Sekundarbereich I bei 41 US-Dollar und allgemeinbildenden Schulen des Sekundarbereich II bei 50 US-Dollar.

D
1

Grafik D1.2 Gehalt je Unterrichtsstunde (1999)

Gehalt je Unterrichtsstunde nach 15 Jahren Berufserfahrung, nach Bildungsbereich
(in US-Dollar, kaufkraftbereinigt)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Gehalts je Unterrichtsstunde nach 15 Jahren Berufserfahrung im Sekundarbereich I.
Quelle: OECD, Tabellen (D1.1a-c).

Der Vergleich der Lehrergehälter im Verhältnis zum BIP ist ein Hinweis auf den Umfang, in dem ein Land Mittel für Lehrpersonal aufwendet.

Das Verhältnis Lehrergehälter zu BIP pro Kopf ist ein Hinweis auf den Umfang, in dem ein Land Mittel für Lehrer aufwendet in Relation zu den Möglichkeiten dieses Landes, Bildungsausgaben zu finanzieren. Lehrergehälter, die im Vergleich zum BIP pro Kopf hoch sind, lassen vermuten, dass ein Land größere Anstrengungen unternimmt, um seine finanziellen Ressourcen für Lehrer einzusetzen.

Die mittleren Gehälter von Lehrern im Primar- und Sekundarbereich I im Verhältnis zum BIP pro Kopf waren mit Ausnahme von Griechenland und Neuseeland 1999 in allen Ländern niedriger als 1994. Dies lässt darauf schließen, dass in den meisten Ländern die Lehrergehälter, ebenso wie in etlichen anderen Berufen, in diesem Zeitraum langsamer gestiegen sind als das BIP pro Kopf. Im Sekundarbereich I lag der OECD-Durchschnitt für mittlere Gehälter im Verhältnis zum BIP pro Kopf 1999 bei 1,36 im Vergleich zu 1,50 im Jahr 1994. In Irland lag 1994 das mittlere Gehalt für einen Lehrer im Primarbereich im Verhältnis zum BIP pro Kopf bei 2,11, 1999 war diese Zahl jedoch auf 1,38 gesunken (Tabellen D1.1a, b).

Die mittleren Gehälter der Lehrer im Primarbereich bezogen auf das BIP pro Kopf sind in einigen Ländern niedrig und in anderen hoch.

Die mittleren Gehälter der Lehrer im Primarbereich bezogen auf das BIP pro Kopf sind in der Tschechischen Republik (0,69) und Ungarn (0,72) am niedrigsten und in Korea (2,51) und Neuseeland (1,78) am höchsten. Während das mittlere Gehalt eines Lehrers im Primarbereich in Spanien etwa dem OECD-Durchschnitt entspricht, ist es bezogen auf das BIP pro Kopf im Vergleich zu anderen OECD-Ländern relativ hoch. Im Sekundarbereich sind die mittleren Gehälter bezogen auf das BIP pro Kopf in Korea und der Schweiz am höchsten (Tabellen D1.1b-d).

Obwohl einige Länder wie die Tschechische Republik und Ungarn sowohl ein relativ niedriges BIP pro Kopf als auch niedrige Lehrergehälter aufweisen, gibt es andere Länder, deren BIP pro Kopf auch unter dem OECD-Durchschnitt liegt, deren Lehrergehälter jedoch mit Ländern mit einem viel höheren BIP vergleichbar sind (Griechenland, Korea und Portugal). Dagegen liegen die Lehrergehälter in anderen Länder mit einem relativ hohen BIP pro Kopf unter dem OECD-Durchschnitt (Island und Norwegen), während wieder andere Länder ein hohes BIP pro Kopf und hohe Lehrergehälter aufweisen (die Schweiz und die Vereinigten Staaten). (Grafik D1.1)

Eine direkte Relation zwischen Lehrergehältern und BIP pro Kopf besteht nicht.

Die Betrachtung der Gehälter von Lehrern im Vergleich zu den Gehältern von anderen Beschäftigten im öffentlichen Dienst erlaubt es, die finanzielle Attraktivität des Lehrerberufs im Vergleich zu anderen Berufen im öffentlichen Dienst zu bewerten. Die Internationale Standardklassifikation der Berufe (ISCO-88) teilt Berufe in 10 Kategorien ein, die jeweils durch bestimmte Aufgaben und Pflichten definiert sind. Gemäß ISCO-88 beinhalten beispielsweise die Aufgaben eines Lehrers im Primarbereich normalerweise die Vorbereitung eines Lernprogramms, das Unterrichten einer Reihe von Fächern auf dem Niveau des Primarbereichs, die Organisation von Bildungsaktivitäten und die Erstellung von Berichten. Die Berufsgruppen werden durch ISCO-88 noch weiter danach definiert, ob ein Einzelner in der Lage ist, die Aufgaben und Pflichten einer bestimmten Tätigkeit zu erfüllen. Die entsprechenden Fähigkeiten können durch formelle (Aus-)Bildung, informelle Weiterbildung oder Erfahrungen im Beruf erworben worden sein und werden in 4 umfassende ‚skill level‘ (Grad der Komplexität der entsprechenden Aufgaben) eingeteilt. Die *skill level 3* und 4 erfordern einen Abschluss im Tertiärbereich. Diese werden in Berufen verlangt, die als ISCO-Kategorie 1 (Angehörige gesetzgebender Körperschaften und leitende Verwaltungsbedienstete), Kategorie 2 (Wissenschaftler, Ingenieure, Lehrer, Mediziner etc.) und Kategorie 3 (Techniker und gleichrangige nicht-technische Berufe) klassifiziert sind. Aus den ISCO-Kategorien 1 bis 3 wurden zwölf Berufe im öffentlichen Dienst für den Vergleich der Lehrergehälter mit den Gehältern anderer Berufe im öffentlichen Dienst ausgewählt.

Die Gehälter von Lehrern im Primarbereich sind geringer als die Gehälter anderer Berufe im öffentlichen Dienst.

In der Mehrzahl der Länder sind die Gehälter von Lehrern im Primarbereich bedeutend geringer als die Gehälter in anderen ausgewählten Berufen, das gilt vor allem für Länder wie Dänemark, Frankreich, Island, Italien und Kanada, wo sich das Lehrergehalt am ehesten mit dem Gehalt eines Krankenpflegers oder eines Erziehers in einem Kindergarten vergleichen lässt. In 13 Ländern liegt das Gehalt eines Lehrers im Primarbereich mindestens um 10 Prozent unter dem eines Bauingenieurs, eines leitenden Beamten, eines Gesundheitsinspektors, eines Mathematiklehrers, eines Schulleiters oder eines Arztes im staatlichen Gesundheitswesen. In Kanada liegt das Gehalt eines Lehrers im Primarbereich unter dem eines technischen Zeichners, Ingenieurs oder Sozialarbeiters (Tabelle D1.2).

Während in vielen Ländern das Gehalt eines Lehrers im Primarbereich im Vergleich zu anderen Berufen im öffentlichen Dienst, die hinsichtlich Aufgaben und notwendigen Kenntnissen ähnlich eingestuft sind, schlecht abschneidet, liegt das Gehalt eines Lehrers im Primarbereich in Griechenland, Mexiko und Portugal um mindestens 10 Prozent über dem Gehalt einer Mehrzahl anderer ausgewählter Berufe im öffentlichen Dienst (Tabelle D1.2).

Besoldungs- und Vergütungsgruppen der Lehrer

In den OECD-Ländern liegen die Gehälter von Lehrern im Primar- und Sekundarbereich I mit 15 Jahren Erfahrung zwischen 10 und 95 Prozent über dem Anfangsgehalt.

Der Unterschied zwischen dem gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Anfangsgehalt und dem Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung ist ein Anzeichen dafür, wie sich Erfahrung in wirtschaftlicher Hinsicht auszahlt. Im Durchschnitt der OECD-Länder liegt das gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehalt für Lehrer im Primar- und Sekundarbereich I mit 15 Jahren Berufserfahrung um 35 bis 36 Prozent über dem Anfangsgehalt. Die Unterschiede reichen von weniger als 15 Prozent in Island und der Türkei bis zu mehr als 95 Prozent in Neuseeland (Tabellen D1.1a, b). In den meisten Ländern sind die Zuwachsraten beim Gehalt der Lehrer im Primarbereich, im Sekundarbereich I und in den allgemeinbildenden Schulen des Sekundarbereichs II ähnlich.

In 8 der 18 Länder, die Zahlen für Lehrer des Sekundarbereich II an berufsbildenden Schulen vorlegten, entsprechen die Gehälter der Lehrer an den berufsbildenden Schulen des Sekundarbereich II denen der an allgemeinbildenden Schulen des Sekundarbereich II (Tabellen D1.1c, d).

Ein Lehrer an einer öffentlichen Schule im Primar- oder Sekundarbereich benötigt im Schnitt 25 Jahre, um vom Mindest- zum Höchstgehalt zu gelangen.

Ein Lehrer an einer öffentlichen Schule im Primar- oder Sekundarbereich benötigt im Durchschnitt 25 Jahre, um vom Mindest- zum Höchstgehalt zu gelangen, wobei die Zeitspanne von 7 bis 42 Jahren reicht. In Australien, Dänemark, England und Neuseeland erreichen Lehrer an öffentlichen Schulen das Höchstgehalt nach weniger als 10 Dienstjahren. In Ungarn, Korea und Spanien dauert es dagegen zwischen 37 und 42 Jahren, bis das Höchstgehalt erreicht wird (Tabellen D1.1a-d).

Im Primarbereich und Sekundarbereich I weisen England, Mexiko und Neuseeland die größten durchschnittlichen Zuwachsraten pro Jahr beim Gehalt auf (zwischen 8 und 12 Prozent). Lehrer erreichen in diesen Ländern das Höchstgehalt schnell – in 8 bis 11 Jahren. Portugal hat zwar ebenfalls einen starken durchschnittlichen Zuwachs pro Jahr (6 Prozent), das Höchstgehalt wird jedoch erst nach 26 Jahren erreicht. Dänemark hat einen geringen durchschnittlichen Zuwachs von 2 Prozent für Lehrer im Primar- und Sekundarbereich I und von 6 Prozent für Lehrer im Sekundarbereich II (allgemeinbildend). Das Höchstgehalt wird in Dänemark nach 8 Jahren erreicht (Tabellen D1.1a-c).

Berufserfahrung, Ausbildung und Qualifikationen der Lehrer dienen oft als Grundlage für höhere Gehaltseinstufungen.

Das Anfangsgehalt und die Zeit, die erforderlich ist, um von einer Gehaltsstufe zur nächsten zu gelangen, sind oft entscheidende Faktoren bei der Überlegung von Personen, den Lehrerberuf ergreifen zu wollen. In den meisten Ländern erfolgt die Festlegung der Besoldungs- und Vergütungsgruppen nach Dienstjahren und/oder Ausbildung und Qualifikationen des Lehrers (Tabellen D1.1a-d), aber in der Realität ist das System der allgemeinen Besoldungs- und Vergütungsgruppen oft sehr viel komplexer. In vielen Ländern sind beispielsweise Elemente wie das 13. Monatsgehalt, Urlaubsgeld oder Ortszuschlag fester Bestandteil des gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehalts (s. „Besoldungs- und Vergütungsgruppen in der Tschechischen Republik“). Andere Länder verwenden überhaupt keine gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Besoldungs- und Vergütungsgruppen (s. „Individuelle Gehälter in Schweden“).

Für ein besseres Verständnis dessen, wie es den Schulen in den einzelnen Ländern gelingt, qualifizierte Lehrer zu gewinnen und auch beizubehalten,

bedarf es einer genaueren Betrachtung des Systems der Besoldungs- und Vergütungsgruppen und bestehender Anreizsysteme für Lehrer (s. Anhang 3).

BESOLDUNGS- UND VERGÜTUNGSGRUPPEN IN DER TSCHECHISCHEN REPUBLIK

In der Tschechischen Republik haben die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter für Lehrer zwei Dimensionen. Die erste bezieht sich auf den Inhalt der Arbeit und die für diese Arbeit erforderlichen Qualifikationen (Besoldungsgruppen), die zweite dagegen auf die Berufserfahrung der Beschäftigten (Besoldungsstufen). Mit Ausnahme des Tertiärbereichs werden die Lehrer zentral einer bestimmten Besoldungsgruppe zugeordnet. Im Tertiärbereich liegt die Zuordnung der Lehrenden zu einer Besoldungsgruppe allein in der Verantwortung der zuständigen Bildungsbehörde vor Ort. Die Festlegung der Gehaltshöhe in den einzelnen Besoldungsgruppen und -stufen erfolgt einheitlich ohne regionale Unterschiede. Zusätzlich gibt es einen Aufschlag bzw. ein „zusätzliches Gehalt“ (13. Monatsgehalt), das zentral von der Regierung festgelegt wird und Teil des gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehaltes ist. Die Besoldungs- und Vergütungsgruppen für Vollzeitlehrer umfassen 12 „Besoldungsstufen“, die auf der Berufserfahrung basieren (weniger als ein Jahr, weniger als 2 Jahre, weniger als 4 Jahre ... mehr als 32 Jahre).

ALLGEMEINES BESOLDUNGS- UND VERGÜTUNGSSYSTEM FÜR LEHRER IN IRLAND

Das Allgemeine Besoldungs- und Vergütungssystem für Lehrer in Irland (Teachers' Common Basic Salary Scale) umfasst 25 Punkte. Das Anfangsgehalt für Lehrer im Primarbereich beginnt bei Punkt 2 dieses Systems zuzüglich einer Zulage für einen Abschluss an einem anerkannten „College of Education“ oder einer Universität. Das Anfangsgehalt für Lehrer oberhalb des Primarbereichs liegt bei Punkt 3 des Systems zuzüglich einer Zulage für einen Abschluss und einen höheren Grad in Pädagogik einer anerkannten Universität. Ein Lehrer im Primarbereich benötigt daher 23 Jahre und ein Lehrer oberhalb des Primarbereichs 22 Jahre, bis er das Höchstgehalt erreicht.

Mit 15 Jahren Berufserfahrung liegt das Grundgehalt eines Lehrers im Primarbereich bei Punkt 17 des Systems zuzüglich einer Zulage für einen Abschluss an einem anerkannten „College of Education“ oder einer Universität. Mit 15 Jahren Berufserfahrung liegt das Grundgehalt eines Lehrers oberhalb des Primarbereichs bei Punkt 18 des Systems zuzüglich einer Zulage für einen Abschluss und einen höheren Grad in Pädagogik einer anerkannten Universität.

INDIVIDUELLE GEHÄLTER IN SCHWEDEN

Der Begriff „gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter“ findet in seiner Definition („gesetzlich bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter nach offiziellen Besoldungs- und Vergütungsgruppen“) in Schweden keine Anwendung. In Schweden erhalten Lehrer individuelle Gehälter, die auf Tarifverträgen aufbauen. Dieses System kommt seit 1996 zur Anwendung. Akademische und pädagogische Qualifikationen, Maßnahmen zur beruflichen Weiterentwicklung und herausragende Unterrichtsleistungen sind entscheidende Kriterien für die Gehälter oberhalb des Grundgehalts.

Zulagen zum Grundgehalt

Zusätzlich zu den allgemeinen Besoldungs- und Vergütungsgruppen haben viele Bildungssysteme Anreizprogramme für Lehrer entwickelt (s. „Zulagen zum Grundgehalt in Neuseeland“ sowie „Mexiko und das Laufbahnprogramm für Lehrer“), entweder in Form finanzieller Vergütungen und/oder in Form der Reduzierung der zu leistenden Unterrichtsstunden (Tabelle D1.3, Anhang 3). In Verbindung mit dem Anfangsgehalt können solche Anreizprogramme für den einzelnen ein weiterer entscheidender Faktor bei der Überlegung sein, ob der Lehrerberuf ergriffen wird. Anreizprogramme für Berufsanfänger können

Neben dem Anfangsgehalt sind Zulagen zum Grundgehalt ein weiterer entscheidender Faktor bei der Überlegung, ob der Lehrerberuf ergriffen wird.

D
1

Familienzulagen oder Ortszuschläge sein, ein höheres Anfangsgehalt für Qualifikationen, die über die für den Lehrberuf erforderlichen Mindestanforderungen hinausgehen und weitere Zulagen für Lehrqualifikationen in mehreren Fachgebieten oder für die Befähigung, Schüler mit speziellen Bildungsbedürfnissen zu unterrichten (Tabelle D1.3).

Wer den Lehrerberuf ergriffen hat, muss bewertet, ermutigt, anerkannt und für gutes Unterrichten belohnt werden. Eine Möglichkeit für Schulen, Anreize für guten Unterricht zu bieten, besteht darin, den Abschluss von Maßnahmen zur beruflichen Weiterentwicklung, das Engagement bei besonderen Aktivitäten, die Übernahme von zusätzlichen Managementaufgaben oder herausragende Unterrichtsleistungen zu vergüten (Tabelle D1.3).

MEXIKO UND DAS LAUFBAHNPROGRAMM FÜR LEHRER

1992 wurde im Rahmen der ‚Nationalen Vereinbarung zur Modernisierung der schulischen Grundausbildung‘, finanziert durch die Abgeordnetenkammer und durch staatliche Behörden, das ‚Laufbahnprogramm für Lehrer‘ (Teacher Career Programme - TCP) eingerichtet – ein System der ‚horizontalen Beförderung‘ des akademischen Personals. Jedes Jahr befördert das Bildungsministerium gemeinsam mit der Lehrgewerkschaft Lehrer auf die nächste Gehaltsstufe. Drei Kategorien von Lehrern können davon profitieren: Kategorie 1 betrifft Lehrer, die tatsächlich Unterricht betreiben, Kategorie 2 Pädagogen, die Management- oder Aufsichtsfunktionen ausüben und Kategorie 3 Lehrer, die technisch-pädagogische Tätigkeiten ausführen. Bestandteile des Bewertungssystems sind:

1. Dienstzeit (alle Kategorien);
2. Akademische Qualifikationen (alle Kategorien);
3. Beruflicher Hintergrund, oder das bei Lehrern zur Ausübung ihrer Pflichten erforderliche Wissen;
4. Fortbildungskurse und berufliche Weiterentwicklung auf staatlicher und nationaler Ebene (alle Kategorien);
5. Berufliche Leistung (alle Kategorien);
6. Leistungen der Schüler in der Klasse oder im Fach (nur Kategorie 1);
7. Schulische Leistungen, bzw. sämtliche Tätigkeiten im Zusammenhang mit dem Fortschritt der Schüler und der beruflichen Vorbereitung der Lehrer (nur Kategorie 2);
8. Pädagogische Unterstützung von Aktivitäten in den Bereichen Forschung, Aktualisierung und Vorbereitung von Unterrichtsmaterialien, die zur Verbesserung der Lehr-/Lernprozesse und –verfahren beitragen (nur Kategorie 3);
und
9. Lehrer, die den ganzen Tag über arbeiten (sowohl an Tages- als auch Abendschulen) und Lehrer mit Aufsichtspflichten.

Um im Rahmen des TCP befördert zu werden, müssen Kandidaten Bedingungen hinsichtlich ihres Wohnortes erfüllen

1. Mindestens 14 Jahre Wohnaufenthalt in ländlichen oder urbanen Gebieten; oder
2. Mindestens 8 Jahre Wohnaufenthalt in „unterprivilegierten“ Gebieten (d.h. ohne fließendes Wasser, ohne Stromversorgung, begrenzter Zugang zur nächsten Stadt).

ZULAGEN ZUM GRUNDGEHALT IN NEUSEELAND

Um Lehrer einzustellen, zu belohnen und zu halten, legen die einzelnen Schulen für folgende Merkmale Zulagen fest:

1. Einen anerkannten höheren pädagogischen Abschluss;
2. Übernahme von Managementaufgaben zusätzlich zu den Lehrverpflichtungen;
3. Unterrichten von Schülern mit speziellen Bildungsbedürfnissen, z.B. Förderlehrer (externe Lehrer, die Kinder mit speziellen Lernbedürfnissen und deren Schulen beim Unterricht unterstützen);
4. „Besondere Aufgaben“:
 - Ausbildung von angehenden Lehrern (Associate Teacher Allowance), ein Zuschlag pro Schulstunde, in der die Ausbildung erfolgt;
 - Berufsberatung (Careers Advisor Allowance). Lehrer im Sekundarbereich, die zum Berufsberater ernannt werden, erhalten eine jährliche Zulage;
 - Lehrer, die Busse beaufsichtigen (Bus Controller Allowance) erhalten eine Zulage auf Basis der Anzahl der Busrouten, für die sie zuständig sind; und
 - Lehrer im Sekundarbereich, die als Koordinator zur Bewertung der Abschlusszeugnisse der sechsten Klasse an Abendschulen ernannt wurden. Sie erhalten einen stundenbezogenen Zuschlag für bis zu neun Stunden pro Jahr (Sixth Form Certificate Assessment Allowance).
5. Unterrichten an einem Ort, der als entfernt vom nächsten Ballungszentrum gelegen bezeichnet wird.
6. Herausragende Unterrichtsleistungen;
7. Unterrichten eines bestimmten Faches; und
8. „Sonstiges“:
 - Unterrichten an einer Schule, die personell schwer zu besetzen ist oder mit einem Lehrerkollegium von höchstens 3 vollzeit-äquivalenten Lehrern besetzt ist (Staffing Incentive Allowance);
 - Unterrichten von Maori-Schülern - eine jährliche Zulage (Maori Immersion Teaching Allowance);
 - Lehrer, die an einer „normalen“ Schule beschäftigt sind (d.h. einer Primarschule oder weiterführenden Schule), die eine Vereinbarung mit Ausbildungsanbietern getroffen hat und regelmäßig Lehrer in Ausbildung aufnimmt (Normal School Allowance);
 - Lehrer, die für die Dauer eines bestimmten Schulhalbjahres durchgehend eine Springerstelle wahrnehmen - eine zusätzliche Zulage (Mobile Reserve Allowance);
 - Lehrer im Sekundarbereich, die seit mindestens drei Jahren die oberste Stufe ihrer jetzigen Qualifikationsgruppe innehaben (Dienstzulage). Im Primarbereich steht diese Zulage nur denen zu, denen sie am 1. Juli 1992 bezahlt wurde; und
 - Jegliche zusätzliche oder besondere Aufgabe oder Pflicht, die ein Lehrer übernehmen kann (Special Duties Increment Allowance).

Punkt 2 ist am häufigsten Grundlage für eine Zulage zum Grundgehalt.

In den meisten Ländern werden Lehrern Gehaltszulagen für Qualifikationen geboten, die über die Mindestqualifikation hinausgehen, für zusätzliche Managementaufgaben, Arbeit in bestimmten Gebieten und Unterricht für Schüler mit speziellen Bildungsbedürfnissen.

In mindestens 10 Ländern erhalten Lehrer, deren Qualifikationen über den für den Lehrerberuf erforderlichen Mindestanforderungen liegen, die z.B. einen Master-Abschluss oder promoviert haben, feste Gehaltszulagen. Das gilt ebenso für Lehrer, die zusätzlich zu den Lehrverpflichtungen Managementaufgaben übernehmen oder die in bestimmten Gebieten arbeiten und für Lehrer, die Schüler mit speziellen Bildungsbedürfnissen unterrichten.

In mindestens 10 Ländern können Lehrer eine zeitlich befristete Zulage erhalten, wenn sie Managementaufgaben übernehmen, mehr Stunden oder Klassen als in einem Vollzeitvertrag vorgesehen, unterrichten (z.B. Stellvertretungspflichten), „besondere Aufgaben“ wie die Anleitung und Beratung bzw. das Ausbilden von angehenden Lehrern übernehmen.

Andere Gehaltszuschläge beziehen sich auf außerordentliche Unterrichtsleistungen.

Einige Länder bieten ebenfalls feste Gehaltszulagen für außerordentliche Unterrichtsleistungen, nach Familienstand und für ein Engagement bei Aktivitäten, die außerhalb des Lehrplans angesiedelt sind (z.B. Sport oder Theater-AGs, Sommerkurse, Hausaufgabenbetreuung etc.)

Oft ist es für die Länder schwierig, den Betrag der zusätzlichen Zulagenzahlungen von Steigerungen des Grundgehalts zu trennen bzw. ihn zu bemessen. Während Länder wie die Tschechische Republik, Finnland, Neuseeland, Portugal, Spanien und die Vereinigten Staaten die zusätzlichen Zulagenzahlungen für einige Lehrer im Sekundarbereich II mit über 20 Prozent bezifferten, waren andere Länder nicht in der Lage, hierzu quantitative Angaben zu machen (Tabelle D1.1c).

■ 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 2000 zu Lehrern und Lehrplänen und beziehen sich auf das Schuljahr 1998/1999.

Die Daten zu den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern und Zulagen für Lehrer (Tabellen D1.1a-d) stammen aus der OECD/INES-Erhebung 2000 zu Lehrern und Lehrplänen und beziehen sich auf das Schuljahr 1998/1999. Die Gehaltsdaten werden gemäß den offiziellen Vorschriften für öffentliche Einrichtungen angegeben.

Die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter (Tabellen D1.1a-d) beziehen sich auf das reguläre Gehalt gemäß offizieller Besoldungs- und Vergütungsgruppe (s. Anhang 3). Die angegebenen Gehälter sind definiert als die 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 Abzug der einkommensbezogenen Steuern berechnet.

Die kaufkraftbereinigten Wechselkurse zur Umrechnung der Bruttogehälter der Lehrer (Tabellen D1.1a-d) stammen aus den „Volkswirtschaftlichen Gesamtrechnungen“ der OECD von 1999. Das BIP pro Kopf bezieht sich auf 1999 (1. Januar bis 31. Dezember 1999), während der Referenzzeitraum für die Lehrergehälter der 30. Juni 1998 bis 30. Juni 1999 ist. Referenzzeitpunkt für die Kaufkraftparitäten ist der Januar 1999. Für Länder mit abweichendem Haushaltsjahr (d.h. Australien und Neuseeland) wurden die Daten auf den Januar 1999 inflationsbereinigt, ebenso wie für die Länder, deren genauer Zeitraum für die Gehälter der Lehrer leicht abweicht (z.B. Island, Norwegen, Spanien und Ungarn), jedoch nur dann, wenn die sich ergebende Anpassung über 1 Prozent

lag. Geringere Anpassungen wurden vernachlässigt, weil selbst für Gehälter, die sich auf 1998/1999 beziehen, der genaue Zeitraum, in dem die Gehälter gelten, nur leicht abweicht. Die Referenzjahre für die Gehälter sind in Anhang 3 aufgeführt.

Die angegebenen Anfangsgehälter (Tabellen D1.1a-d) beziehen sich auf das reguläre durchschnittliche Bruttojahresgehalt eines Vollzeitlehrers am Anfang der Lehreraufbahn mit der für eine Lehrerqualifikation erforderlichen Mindestausbildung.

Die Gehälter für Lehrer mit 15 Jahren Berufserfahrung (Tabellen D1.1a-d) beziehen sich auf das reguläre Jahresgehalt eines Vollzeitlehrers mit der für eine Lehrerqualifikation erforderlichen Mindestausbildung und 15 Jahren Berufserfahrung. Die erfassten Höchstgehälter beziehen sich auf das reguläre maximale Jahresgehalt (an der Spitze der Vergütungs-/Besoldungsordnung) eines Vollzeitlehrers mit dem für seine Stelle mindestens erforderlichen Ausbildungsstand.

Der verwendete Index zum Vergleich des Gehalts von Lehrern im Primarbereich mit dem anderer Beschäftigter stammt aus dem *Survey of Compensation of Employees for Selected Occupations in General Government*, der 1996 im Rahmen des EUROSTAT-OECD PPP-Programms durchgeführt wurde (Tabelle D1.2). Die Kosten für Arbeitsentgelte in den ausgewählten Berufen sollen repräsentativ sein für das Arbeitsentgelt von Beschäftigten, wie sie in der volkswirtschaftlichen Gesamtrechnung unter den staatlichen Ausgaben für allgemeine staatliche Dienste und Bildung genannt werden. Die Definitionen der ausgewählten Berufe entstammen der Internationalen Standardklassifikation der Berufe (ISCO) des Internationalen Arbeitsamts aus dem Jahre 1988.

Zulagen zum Grundgehalt sind hier definiert als jegliche Abweichung beim Gehalt zwischen dem, was ein bestimmter Lehrer als Einkommen für die an der Schule geleistete Arbeit bezieht, und dem Betrag, den er ausschließlich aufgrund seiner Erfahrung bekommen müsste (d.h. der Anzahl der Berufsjahre als Lehrer). Zulagen können fest oder zeitlich befristet sein und dazu führen, dass ein Lehrer in den ‚außertariflichen Bereich‘ oder auf die nächsthöhere Besoldungs-/Vergütungsstufe gelangt.

Tabelle D1.1.a. **Lehrergehälter im Primarbereich (1999)**
Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Jahresgehälter von Lehrern an öffentlichen Einrichtungen des Primarbereichs, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt

	Anfangsgehalt (Mindest- ausbildung)	Gehalt nach 15 J. Erfahrung (Mindest- ausbildung)	oberste Gehaltsstufe (Mindest- ausbildung)	Verhältnis Anfangsgehalt / BIP pro Kopf	Verhältnis Gehalt nach 15 J. Erfahrung / BIP pro Kopf	Verhältnis Gehalt nach 15 J. Erfahrung / BIP pro Kopf (1994)	Verhältnis Gehalt nach 15 J. Erfahrung / Anfangsgehalt	Jahre zwischen Anfangs- und Höchstgehalt	Zulage (in %) ¹	Gehalt nach 15 J. / Unterrichts- stunde
OECD-Länder										
Australien	25.661	36.971	37.502	1,04	1,50	m	1,44	9	8	44
Österreich*	21.804	26.389	44.159	0,88	1,06	1,16	1,21	34	m	39
Belgien (fläm. Gem.)*	22.901	30.801	36.594	0,93	1,25	1,28	1,34	27	n	37
Belgien (franz. Gem.)*	22.043	29.878	35.685	0,90	1,22	1,28	1,36	27	n	35
Tschechische Rep.*	6.806	9.032	12.103	0,52	0,69	m	1,33	32	20	12
Dänemark*	28.140	32.684	32.684	1,07	1,24	1,40	1,16	8	m	51
England*	19.999	33.540	33.540	0,89	1,50	m	1,68	9	m	m
Finnland*	18.110	24.799	25.615	0,79	1,08	1,29	1,37	20	16	38
Frankreich	19.761	26.599	39.271	0,88	1,19	1,26	1,35	34	11	30
Deutschland*	29.697	36.046	38.996	1,26	1,53	1,65	1,21	28	n	46
Griechenland	19.327	23.619	28.027	1,29	1,58	1,27	1,22	33	m	30
Ungarn*	5.763	8.252	11.105	0,50	0,72	m	1,43	40	4	14
Island	19.939	21.891	25.377	0,75	0,82	m	1,10	18	m	34
Irland*	21.940	35.561	40.141	0,85	1,38	2,11	1,62	23	n	39
Italien*	19.188	23.137	28.038	0,87	1,04	1,10	1,21	35	m	31
Korea*	23.759	39.411	62.281	1,51	2,51	m	1,66	37	6	60
Mexiko*	10.465	13.294	22.345	1,19	1,52	m	1,27	11	n	17
Niederlande	25.896	30.881	37.381	1,03	1,23	1,38	1,19	25	n	33
Neuseeland*	16.678	32.573	32.573	0,91	1,78	1,27	1,95	8	42	33
Norwegen*	22.194	25.854	27.453	0,78	0,91	1,00	1,16	28	3	36
Portugal*	18.751	27.465	50.061	1,12	1,65	1,97	1,46	26	31	31
Schottland*	19.765	32.858	32.858	0,88	1,47	m	1,66	11	m	35
Spanien*	24.464	28.614	37.317	1,33	1,56	1,95	1,17	42	29	36
Schweden*	18.581	24.364	m	0,81	1,07	1,05	1,31	m	m	m
Schweiz*	33.209	43.627	51.813	1,20	1,57	1,65	1,31	25	m	49
Türkei*	9.116	10.327	11.541	1,21	1,37	1,65	1,13	27	m	14
Vereinigte Staaten	25.707	34.705	43.094	0,76	1,03	1,22	1,35	30	18	36
Ländermittel	20.358	27.525	33.752	0,97	1,32	1,42	1,36	25	11	34
WEI-Teilnehmerstaaten										
Argentinien	9.857	13.327	15.647	0,86	1,16	m	1,35	21-24	8	2
Brasilien	4.818	7.191	10.877	0,74	1,10	m	1,49	25	n	9
Chile	14.459	15.868	19.435	1,68	1,84	m	1,10	30	32	19
Indonesien	1.624	2.938	5.598	0,62	1,12	m	1,81	33	33	1
Jordanien	8.096	10.652	27.347	2,18	2,87	m	1,32	41	n	14
Malaysia	7.056	11.803	17.001	0,88	1,46	m	1,67	29	7	15
Peru	4.752	4.752	4.752	1,05	1,05	m	1,00	mind. 20	10	8
Philippinen	12.620	13.715	14.609	3,52	3,83	m	1,09	22	21	12
Thailand	5.781	14.208	27.098	1,00	2,47	m	2,46	37	n	19
Tunesien	11.706	12.877	13.449	2,04	2,25	m	1,10	35	n	22
Uruguay	9.842	11.675	14.724	1,17	1,39	m	1,19	32	48	20

1. In den meisten Ländern entspricht die Zulage dem Durchschnitt der maximalen Zulage beim Anfangsgehalt und der maximalen Zulage beim Höchstgehalt.

* Hinweise s. Anhang 3

Quelle: OECD

Tabelle D1.1b. **Lehrergehälter im Sekundarbereich I (1999)**
*Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Jahresgehälter von Lehrern an öffentlichen Einrichtungen des **Sekundarbereich I**,
in US-Dollar, kauflkraftbereinigt*

	Anfangsgehalt (Mindest- ausbildung)	Gehalt nach 15 J. Erfahrung (Mindest- ausbildung)	oberste Gehaltsstufe (Mindest- ausbildung)	Verhältnis Anfangsgehalt/ BIP pro Kopf	Verhältnis Gehalt nach 15 J. Erfahrung/ BIP pro Kopf	Verhältnis Gehalt nach 15 J. Erfahrung/ BIP pro Kopf (1994)	Verhältnis Gehalt nach 15 J. Erfahrung/ Anfangsgehalt	Jahre zwischen Anfangs- und Höchstgehalt	Zulage (in %) ¹	Gehalt nach 15 J./ Unterrichts- stunde
OECD-Länder										
Australien	26.658	37.138	37.577	1,08	1,50	m	1,39	8	7	47
Österreich*	22.421	27.503	46.735	0,90	1,10	1,26	1,23	34	m	42
Belgien (fläm. Gem.)*	23.428	32.819	40.017	0,95	1,34	1,37	1,40	27	n	46
Belgien (franz. Gem.)*	22.561	31.903	39.115	0,92	1,30	1,37	1,41	27	n	44
Tschechische Rep.*	6.806	9.032	12.103	0,52	0,69	m	1,33	32	18	13
Dänemark*	28.140	32.684	32.684	1,07	1,24	1,40	1,16	8	m	51
England*	19.999	33.540	33.540	0,89	1,50	m	1,68	9	m	m
Finnland*	20.394	28.225	29.530	0,89	1,23	1,41	1,38	20	16	43
Frankreich	21.918	28.757	41.537	0,98	1,28	1,39	1,31	34	11	45
Deutschland*	33.196	38.596	43.945	1,41	1,63	1,80	1,16	28	n	53
Griechenland	19.650	23.943	28.987	1,31	1,60	1,27	1,22	33	m	38
Ungarn*	5.763	8.252	11.105	0,50	0,72	m	1,43	40	4	15
Island	19.939	21.891	25.377	0,75	0,82	m	1,10	18	m	34
Irland*	23.033	35.944	40.523	0,89	1,39	2,23	1,56	22	n	49
Italien*	20.822	25.397	31.062	0,94	1,15	1,19	1,22	35	m	41
Korea*	23.613	39.265	62.135	1,50	2,50	m	1,66	37	5	77
Mexiko*	13.357	15.592	27.643	1,52	1,78	m	1,17	11	n	19
Niederlande	26.874	33.056	41.066	1,07	1,31	1,49	1,23	24	n	38
Norwegen*	22.194	25.854	27.453	0,78	0,91	1,00	1,16	28	3	41
Neuseeland*	16.678	32.573	32.573	0,91	1,78	1,32	1,95	8	38	35
Portugal*	18.751	27.465	50.061	1,12	1,65	2,44	1,46	26	31	41
Scotland*	19.765	32.858	32.858	0,88	1,47	m	1,66	11	m	37
Spanien*	26.669	31.178	40.082	1,45	1,70	1,95	1,17	42	39	56
Schweden*	18.704	24.487	m	0,82	1,07	1,15	1,31	m	m	m
Schweiz*	39.162	52.247	60.615	1,41	1,88	1,98	1,33	23	m	61
Türkei*	8.144	9.355	10.568	1,08	1,24	1,36	1,15	m	m	16
Vereinigte Staaten	25.155	33.418	44.397	0,74	0,99	1,18	1,33	30	22	35
Ländermittel	21.252	28.629	35.511	1,01	1,36	1,50	1,35	25	11	41
WEI-Teilnehmerstaaten										
Argentinien	15.789	22.266	26.759	1,37	1,93	m	1,41	21-24	7	3
Brasilien	11.970	11.180	13.954	1,83	1,71	m	0,93	25	n	14
Chile	14.459	15.868	19.435	1,68	1,84	m	1,10	30	32	19
Indonesien	1.624	2.938	5.598	0,62	1,12	m	1,81	32	33	2
Jordanien	8.096	10.652	27.347	2,18	2,87	m	1,32	41	n	14
Malaysia	13.575	21.568	29.822	1,68	2,68	m	1,59	22	7	28
Peru	4.701	4.701	4.701	1,04	1,04	m	1,00	mind. 20	10	8
Philippinen	12.620	13.715	14.609	3,52	3,83	m	1,09	22	21	12
Thailand	5.781	14.208	27.098	1,00	2,47	m	2,46	37	n	22
Tunesien	15.062	16.467	17.169	2,63	2,87	m	1,09	30	n	36
Uruguay	9.842	11.675	14.724	1,17	1,39	m	1,19	32	48	21

1. In den meisten Ländern entspricht die Zulage dem Durchschnitt der maximalen Zulage beim Anfangsgehalt und der maximalen Zulage beim Höchstgehalt.

* Hinweise s. Anhang 3

Quelle: OECD

D
1

Tabelle D1.1c. **Lehrergehälter im allgemeinbildenden Sekundarbereich II (1999)**
Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Jahresgehälter von Lehrern an öffentlichen Einrichtungen des allgemeinbildenden Sekundarbereich II, in US-Dollar, kauftkraftbereinigt

	Anfangsgehalt (Mindest- ausbildung)	Gehalt nach 15 J. Erfahrung (Mindest- ausbildung)	oberste Gehaltsstufe (Mindest- ausbildung)	Verhältnis Anfangsgehalt / BIP pro Kopf	Verhältnis Gehalt nach 15 J. Erfahrung/ BIP pro Kopf	Verhältnis Gehalt nach 15 J. Erfahrung/ Anfangsgehalt	Jahre zwischen Anfangs- und Höchstgehalt	Zulage (in %) ¹	Gehalt nach 15 J. / Unterrichts- stunde
OECD-Länder									
Australien	26.658	37.138	37.577	1,08	1,50	1,39	8	7	48
Österreich*	24.027	30.376	53.443	0,96	1,22	1,26	34	m	49
Belgien (fläm. Gem.)*	29.075	41.977	50.461	1,18	1,71	1,44	25	n	62
Belgien (franz. Gem.)*	28.151	41.079	49.581	1,15	1,67	1,46	25	n	61
Tschechische Rep.*	8.052	10.695	14.316	0,62	0,82	1,33	32	22	16
Dänemark*	29.986	40.019	42.672	1,14	1,52	1,33	7	m	80
England*	19.999	33.540	33.540	0,89	1,50	1,68	9	m	m
Finnland*	21.047	29.530	31.325	0,92	1,29	1,40	20	23	47
Frankreich	21.918	28.757	41.537	0,98	1,28	1,31	34	11	49
Deutschland*	35.546	41.745	49.445	1,51	1,77	1,17	28	n	61
Griechenland	19.650	23.943	28.987	1,31	1,60	1,22	33	m	38
Ungarn*	6.908	10.355	13.217	0,60	0,90	1,50	40	4	19
Island	20.775	25.795	30.954	0,78	0,97	1,24	18	m	56
Irland*	23.033	35.944	40.523	0,89	1,39	1,56	22	n	49
Italien*	20.822	26.175	32.602	0,94	1,18	1,26	35	m	43
Korea*	23.613	39.265	62.135	1,50	2,50	1,66	37	5	80
Niederlande	27.133	46.148	54.720	1,08	1,83	1,70	24	n	53
Norwegen*	22.194	25.854	27.453	0,78	0,91	1,16	28	3	51
Neuseeland*	16.678	32.573	32.573	0,91	1,78	1,95	8	34	37
Portugal*	18.751	27.465	50.061	1,12	1,65	1,46	26	31	46
Scotland*	19.765	32.858	32.858	0,88	1,47	1,66	11	m	36
Spanien*	29.058	33.988	43.100	1,58	1,85	1,17	39	36	62
Schweden*	20.549	26.210	m	0,90	1,15	1,28	m	m	m
Schweiz*	46.866	62.052	70.548	1,69	2,23	1,32	23	m	92
Türkei*	8.144	9.355	10.568	1,08	1,24	1,15	27	m	19
Vereinigte Staaten	25.405	36.219	44.394	0,75	1,07	1,43	30	27	38
Ländermittel	22.839	31.887	39.144	1,05	1,46	1,40	25	12	50
WEI-Teilnehmerstaaten									
Argentinien	15.789	22.266	26.759	1,37	1,93	1,41	21-24	7	3
Brasilien	12.598	16.103	18.556	1,93	2,47	1,28	25	n	20
Chile	14.644	16.214	19.597	1,70	1,88	1,11	30	33	19
Indonesien	1.689	3.537	5.598	0,64	1,35	2,09	32	33	2
Jordanien	8.096	10.652	27.347	2,18	2,87	1,32	41	n	14
Malaysia	13.575	21.568	29.822	1,68	2,68	1,59	22	7	28
Peru	4.701	4.701	4.701	1,04	1,04	1,00	mind. 20	10	8
Philippinen	12.620	13.715	14.609	3,52	3,83	1,09	22	21	12
Thailand	5.781	14.208	27.098	1,00	2,47	2,46	37	n	22
Tunesien	18.235	19.770	20.577	3,18	3,45	1,08	30	n	42
Uruguay	10.305	12.489	15.585	1,22	1,48	1,21	32	47	22

1. In den meisten Ländern entspricht die Zulage dem Durchschnitt der maximalen Zulage beim Anfangsgehalt und der maximalen Zulage beim Höchstgehalt.

* Hinweise s. Anhang 3

Quelle: OECD

Tabelle D1.1d. **Lehrergehälter im berufsbildenden Sekundarbereich II (1999)**
*Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Jahresgehälter von Lehrern an öffentlichen Einrichtungen des berufsbildenden
 Sekundarbereich II, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt*

	Anfangsgehalt (Mindest- ausbildung)	Gehalt nach 15 J. Erfahrung (Mindest- ausbildung)	oberste Gehaltsstufe (Mindest- ausbildung)	Verhältnis Anfangsgehalt / BIP pro Kopf	Verhältnis Gehalt nach 15 J. Erfahrung / BIP pro Kopf	Verhältnis Gehalt nach 15 J. Erfahrung / Anfangsgehalt	Jahre zwischen Anfangs- und Höchstgehalt	Zulage (in %) ¹	Gehalt nach 15 J. / Unterrichts- stunde
OECD-Länder									
Österreich*	22.893	28.343	48.708	0,92	1,14	1,24	34	m	46
Tschechische Rep.*	8.028	10.662	14.263	0,61	0,82	1,33	32	21	16
Dänemark*	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Finnland*	17.131	23.331	24.799	0,75	1,02	1,36	20	12	m
Frankreich	21.918	28.757	41.537	0,98	1,28	1,31	34	11	44
Deutschland*	35.096	41.096	48.395	1,49	1,74	1,17	28	n	59
Griechenland	19.650	23.943	28.987	1,31	1,60	1,22	33	m	38
Ungarn*	7.080	10.653	14.175	0,62	0,93	1,50	40	4	19
Island	20.775	25.795	30.954	0,78	0,97	1,24	18	m	56
Irland	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Italien*	20.822	26.175	32.602	0,94	1,18	1,26	35	m	43
Korea*	23.613	39.265	62.135	1,50	2,50	1,66	37	7	78
Niederlande	27.030	41.066	48.010	1,07	1,63	1,52	23	n	49
Norwegen*	22.194	25.854	27.453	0,78	0,91	1,16	28	3	44
Neuseeland*	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Portugal*	18.751	27.465	50.061	1,12	1,65	1,46	26	31	46
Scotland	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Spanien*	27.958	32.419	41.929	1,52	1,76	1,16	42	37	59
Schweden*	21.903	25.225	m	0,96	1,10	1,15	m	m	m
Schweiz*	43.582	54.493	66.311	1,57	1,96	1,25	23	m	75
Türkei*	10.414	11.625	12.838	1,39	1,55	1,12	24	m	12
Vereinigte Staaten	25.405	36.219	44.394	0,75	1,07	1,43	30	27	38
Ländermittel	21.902	28.466	37503	1,06	1,38	1,31	30	17	45
WEI-Teilnehmerstaaten									
Argentinien	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Brasilien	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Chile	14.644	16.214	19.597	1,7	1,9	1,1	30	33	19
Indonesien	1.689	3.537	5.598	0,6	1,3	2,1	32	33	2
Jordanien	8.096	10.652	27.347	2,2	2,9	1,3	41	n	15
Malaysia	13.575	21.568	29.822	1,7	2,7	1,6	22	7	27
Peru	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Philippinen	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Thailand	5.781	14.208	27.098	1,0	2,5	2,5	37	n	23
Tunesien	16.545	18.105	18.886	2,9	3,2	1,1	30	n	n
Uruguay	10.305	12.489	15.585	1,2	1,5	1,2	32	47	22

1. In den meisten Ländern entspricht die Zulage dem Durchschnitt der maximalen Zulage beim Anfangsgehalt und der maximalen Zulage beim Höchstgehalt.

* Hinweise s. Anhang 3

Quelle: OECD

D
1

Tabelle D1.2. Vergleich von durchschnittlichen Lehrergehältern mit den Gehältern bestimmter anderer Beschäftigter im staatlichen Sektor (1996)
Durchschnittliche Vergütung von Angestellten in ausgewählten Berufen des staatlichen Sektors (Lehrer im Primarbereich =100)

	Techn. Zeichner	Lehrer im Elementarbereich	Computer Operator	Krankenschwester	Sozialarbeiter	Leitender Beamter/ Angestellter I'	Mathematiklehrer Sekundarbereich II	Gesundheitsinspektor	Bauingenieur	Leitender Beamter/ Angestellter II'	Schulleiter	Arzt im öffentl. Gesundheitswesen
Australien	++	-	-	0	0	0	+	++	++	++	++	++
Österreich	-	-	-	+	0	0	++	++	++	++	++	++
Kanada	+	0	0	++	++	++	+	++	++	+	+	++
Ftscheische Rep.	0	0	--	0	0	++	++	++	+	++	++	++
Dänemark	0	0	0	0	0	0	+	++	++	++	++	++
Frankreich	+	0	+	0	+	+	+	++	++	++	++	++
Deutschland	-	0	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+
Griechenland	-	0	-	0	-	0	0	-	-	-	-	++
Ungarn	-	-	-	-	-	0	+	++	++	++	++	++
Island	-	-	+	+	+	0	++	++	++	++	++	++
Inland	-	-	--	+	+	-	0	++	++	++	++	++
Israel	0	0	0	-	0	++	+	++	++	++	++	++
Italien	0	0	0	+	+	+	0	++	++	++	++	++
Japan	++	0	-	0	+	++	0	++	++	++	++	0
Luxemburg	-	0	-	-	+	0	++	++	++	++	++	++
Mexiko	--	-	-	-	-	++	+	++	++	++	++	0
Niederlande	0	-	-	-	+	+	+	++	++	+	++	++
Norwegen	-	0	0	0	0	+	+	++	++	+	++	++
Poland	--	0	0	-	-	0	0	++	++	++	++	++
Portugal	+	0	0	0	++	--	0	++	++	--	0	++
Slowakische Rep.	-	0	0	-	0	+	0	++	++	+	++	+
Spanien	-	0	-	0	-	-	+	++	++	+	++	++
Schweden	-	-	-	0	0	-	+	0	0	+	++	++
Schweiz	--	-	-	-	-	0	+	+	+	0	++	++
Türkei	-	0	-	+	++	-	0	+	+	-	++	+
Vereinigte Königreich	-	0	-	0	+	-	+	0	0	0	++	++
Vereinigte Staaten	-	-	--	0	+	-	0	++	++	++	++	++

Vergleich mit dem Gehalt eines Lehrers im Primarbereich :

- 0 Zwischen -10 und +10 Prozent des Gehalts eines Lehrers im Primarbereich
- Mehr als 10 aber weniger als 30 Prozent unter dem Gehalt eines Lehrers im Primarbereich
- Mehr als 30 Prozent unter dem Gehalt eines Lehrers im Primarbereich
- +

1. Im Gegensatz zum leitenden Beamten/Angestellten II benötigt der leitende Beamte/Angestellte I keinen Abschluss im Tertiärbereich A und arbeitet manchmal einem leitenden Beamten/Angestellten II zu.
Quelle: EUROSTAT-OECD Purchasing Power Parities Programme (1996). Klassifikation der Berufe gemäß ISCO-88 (Kategorien I bis 3).

Tabelle D1.3. Zulagen zum Grundgehalt für Lehrer an öffentlichen Schulen (1999)¹
 Arten von Zulagen zum Grundgehalt für Lehrer an öffentlichen Schulen, nach der Häufigkeit, mit der sie gewährt werden

	Management- aufgaben zusätzlich zu Unterrichts- verpflichtungen	Unterrichten von Schülern mit besonderen Bildungs- bedürfnissen	Spezielle Aufgaben	Übernahme von mehr Unterrichts- stunden als im Vollzeitvertrag vorgesehen	Über den Mindest- anforderungen liegende Lehrqualifi- kation	Ortszuschläge	Sonstige	Besondere Aktivitäten	Über die Mindest- anforderung für den Lehrberuf hinausgehende Qualifikation	Herausragende Unterrichts- leistungen	Alter (unabhängig von Jahren an Berufser- fähung)	Erfolgreicher Abschluss der Teilnahme an Maßnahmen zur berufl. Weiterbildung	Unterrichten eines bestimmten Faches	Familienstand (z.B. verheiratet, Anzahl der Kinder)	Lehrer- qualifikation in mehreren Fächern	
	P	T	P	T	P	T	P	T	P	T	P	T	P	T	P	T
OECD-Länder																
Australien	•	•	•	•	•	•		•	•	•	•	•	•	•	•	•
Österreich	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Belgien (fläm. Gem.)	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Belgien (franz. Gem.)	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Tschechische Republik	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Dänemark	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
England	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Finnland	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Frankreich	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Deutschland	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Griechenland	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Ungarn	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Island	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Irland	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Italien	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Mexiko	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Niederlande	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Neuseeland	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Norwegen	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Portugal	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Schottland	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Spanien	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Schweden	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Schweiz	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Türkei	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Vereinigte Staaten	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•

• Zulage wird immer bzw. fast immer gewährt

• Zulage wird manchmal gewährt

○ Zulage wird selten gewährt

P Feste Zulage zum Gehalt

T Zeitl. befristete Zulage zum Gehalt

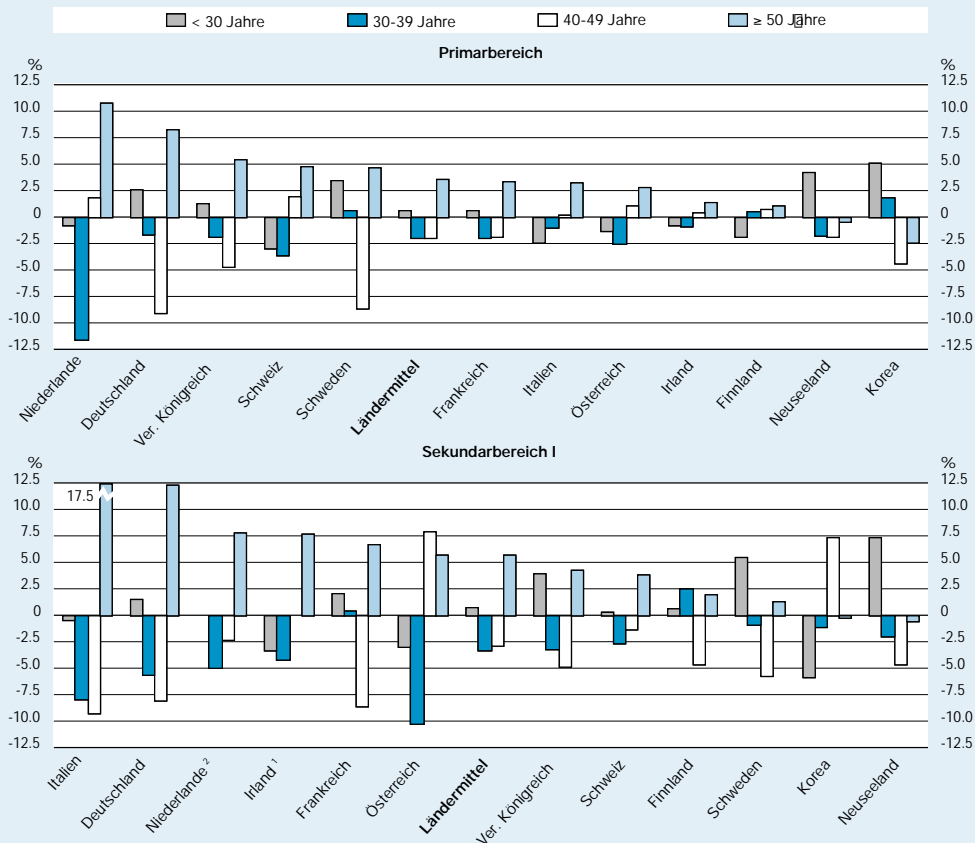
1. Referenzjahr für alle WEI-Teilnehmerstaaten 1998

Quelle: OECD, Ausführlichere Beschreibungen der Zulagen zum Grundgehalt s. Anhang 3.

DIE VERTEILUNG DER LEHRER NACH ALTER UND GESCHLECHT

- In 16 von 18 OECD-Ländern ist die Mehrzahl der Lehrer über 40 Jahre alt. In Deutschland und Schweden sind mehr als ein Drittel dieser Lehrer bereits über 50 Jahre alt.
- In 10 der 12 Länder, für die vergleichbare Trenddaten vorliegen, hat der Anteil der Lehrer im Alter über 50 Jahren zwischen 1996 und 1999 zugenommen.
- Im Vergleich zu 1996 hat der durchschnittliche Anteil der Lehrer im Alter ab 50 Jahren im Primarbereich um 4 Prozent zugenommen.
- Im Sekundarbereich I sind die Schwankungen größer als im Primarbereich. Im Sekundarbereich I stieg der Anteil der Lehrer im Alter ab 50 Jahren im Zeitraum von 1996 bis 1999 im Durchschnitt um 6 Prozent an. Der Anstieg betrug in Deutschland und Italien mehr als 10 Prozent.

Grafik D2.1 **Veränderungen beim Altersaufbau der Lehrerschaft (1996 und 1999)**
Veränderung beim Altersaufbau der Lehrerschaft in öffentlichen und privaten Einrichtungen zwischen 1996 und 1999, nach Bildungsbereich (1996=0)



Anm.: Die Angaben für 1999 enthalten private und öffentliche Bildungseinrichtungen, die Angaben für 1996 sind dagegen auf öffentliche Bildungseinrichtungen beschränkt.
 1. Die Angaben zu Lehrern des Sekundarbereich I für 1999 umfassen auch Lehrer des Sekundarbereich II sowie Lehrer im post-sekundären, nicht-tertiären Bereich.
 2. Die Angaben zu Lehrern des Sekundarbereich I für 1999 umfassen auch Lehrer des Sekundarbereich II.
 Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anstiegs von Lehrern ab 50 Jahren.
 Quelle: OECD.

■ POLITISCHER HINTERGRUND

Der Indikator zeigt die Verteilung der Lehrer im Primar- und Sekundarbereich nach Alter und Geschlecht auf ...

In vielen Ländern gibt die demographische Entwicklung bei den Lehrern Anlass zu ernster Sorge, insbesondere in denjenigen Ländern, die eine weitere Zunahme der Schülerzahlen erwarten (Indikator A1). Sicherzustellen, dass es genügend ausgebildete Lehrer gibt, um alle Kinder zu unterrichten, ist ein wichtiges politisches Anliegen. Wenn ein Großteil der Lehrer sich in einer der älteren Altersgruppen befindet, müssen die betroffenen Länder möglicherweise wirksame Maßnahmen entwickeln, um die Lehrer zu ersetzen, die in den Ruhestand treten und neu qualifizierte Lehrer für die Ausübung des Lehrerberufs zu gewinnen (s. Indikator D1). Da das Dienstalter ein wichtiges Kriterium bei der Staffellung der Lehrgelälter darstellt und zusätzliche finanzielle Anreize erforderlich sind, um neue Lehrer für die Ausübung des Lehrerberufs zu gewinnen (Indikator D1), kann sich die Altersverteilung der Lehrer auch beträchtlich auf die Bildungsetats auswirken.

...und die Stellung des unterrichtenden und nicht-unterrichtenden Personals am Arbeitsmarkt.

Der Prozentsatz der im Bildungsbereich beschäftigten Erwerbsbevölkerung ist ein Maßstab für den Anteil der Humanressourcen eines Landes, der dafür eingesetzt wird, die Bevölkerung zu (auszu-)bilden. Sowohl die Anzahl der Menschen, die entweder als Lehrer oder als pädagogisches Unterstützungspersonal beschäftigt sind, als auch die Höhe der Arbeitsentgelte des Lehrpersonals (Indikator D1) sind wichtige Faktoren, die die finanziellen Ressourcen bestimmen, die Länder für die Bildung aufwenden müssen.

■ ERGEBNISSE UND ERLÄUTERUNGEN

Alter

In vielen Ländern wächst die Sorge darüber, dass zahlreiche Lehrer zu einem Zeitpunkt in den Ruhestand treten werden, an dem die Schülerzahlen weiter ansteigen.

Allgemeine demographische Entwicklungen sowie die Attraktivität des Lehrerberufs im Vergleich zu anderen Berufen zu bestimmten Zeitpunkten können die Altersverteilung der Lehrerschaft beeinflussen. In vielen Ländern haben die geburtenstarken Nachkriegsjahre zusammen mit einer zunehmenden tertiären Bildungsbeteiligung dazu geführt, dass während der neunziger Jahre der Anteil der Lehrer im Alter zwischen 40 und 50 Jahren besonders hoch lag. In Ländern mit einer voraussichtlichen Zunahme der Zahl schulpflichtiger Kinder im Laufe der nächsten 10 Jahre (Indikator A1), wächst die Sorge darüber, dass ein Großteil der Lehrer zu einem Zeitpunkt das Rentenalter erreichen wird, an dem die Bildungsbeteiligung weiter zunimmt.

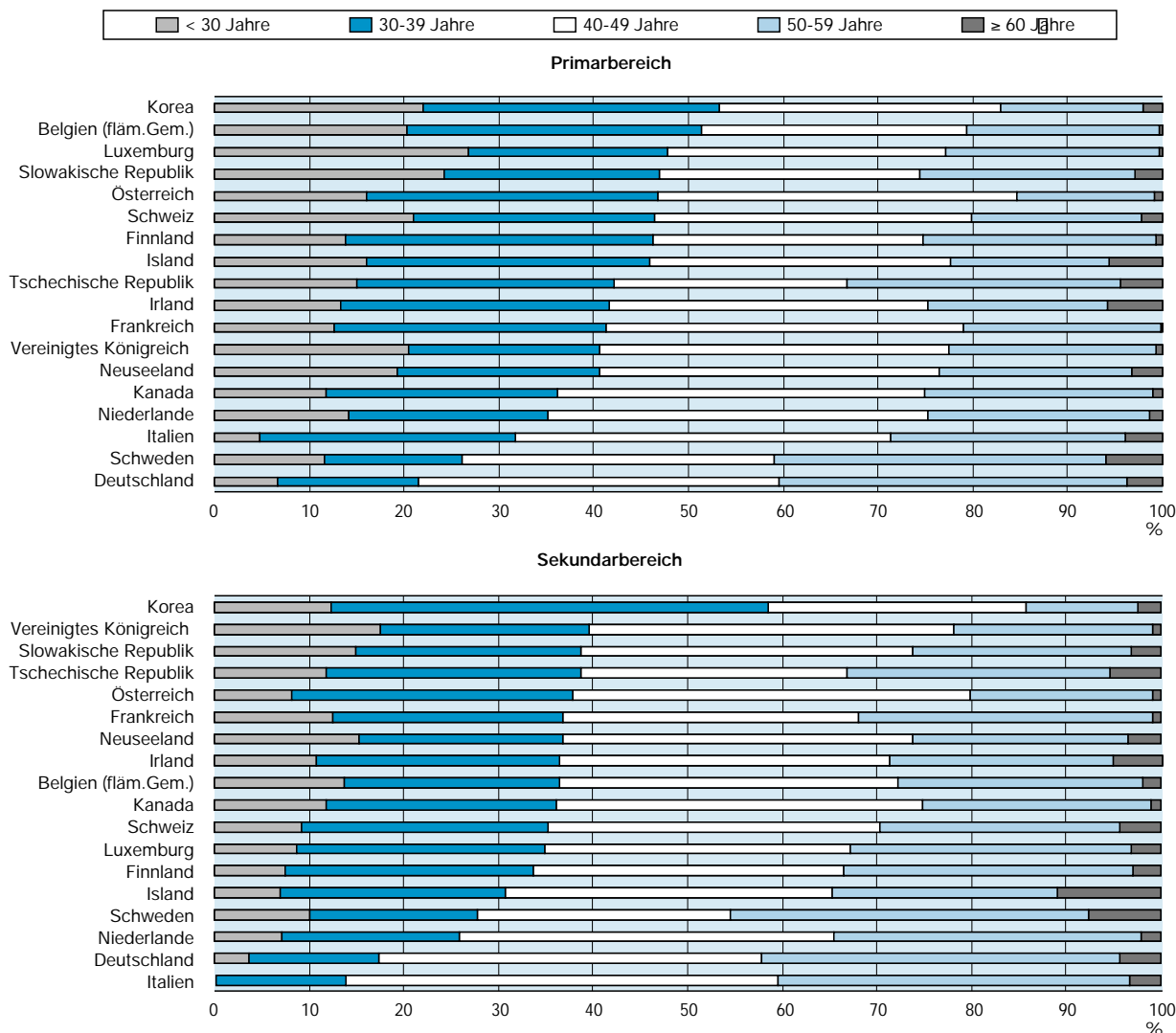
In 16 von 18 OECD-Ländern ist die Mehrzahl der Lehrer im Primarbereich mindestens 40 Jahre alt.

In den meisten OECD-Ländern wird die Mehrzahl der Schüler im Primar- und Sekundarbereich von Lehrern unterrichtet, die 40 Jahre oder älter sind (Tabelle D2.1). In Deutschland, Italien, Kanada, den Niederlanden und Schweden sind mindestens 60 Prozent der Lehrer im Primarbereich älter als 40 Jahre. Dagegen scheinen Belgien (fläm. Gem.) und Korea eine relativ junge Lehrerschaft zu haben. In diesen Ländern sind mehr als 50 Prozent der Lehrer im Primarbereich jünger als 40 Jahre.

In 16 von 18 Ländern sind die Lehrer im Sekundarbereich älter als diejenigen im Primarbereich. In Belgien (fläm. Gem.), Finnland, Island, Italien, Luxemburg und der Schweiz ist der Anteil der Lehrer im Sekundarbereich, die mindestens 40 Jahre alt sind, mindestens 11 Prozentpunkte größer als der derjenigen im Primarbereich. Da die Gehälter der Lehrer (Indikator D1) in der Regel entweder

Grafik D2.2 Altersaufbau der Lehrerschaft (1999)

Altersaufbau der Lehrerschaft in öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen nach Bildungsbereich und Altersgruppe



D2

Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge des Anteils von Lehrern ab 40 Jahre .
Quelle: OECD, Tabelle D2.1.

an das Alter oder die Beschäftigungsdauer gebunden sind, sehen sich diese Länder vermutlich relativ höheren Gehaltskosten gegenüber.

Mindestens ein Fünftel der Lehrer im Primarbereich in Belgien (fläm. Gem.), Korea, Luxemburg, der Schweiz, der Slowakischen Republik und dem Vereinigten Königreich ist jünger als 30 Jahre, während in Deutschland und Italien weniger als ein Zehntel der Lehrerschaft so jung ist. Der unterschiedliche Anteil junger Lehrer in den einzelnen Ländern lässt sich zu einem gewissen Grad durch das typische Abschlussalter für eine tertiäre Ausbildung (Anhang 1) und die Einstellungsvoraussetzungen für Lehrer erklären (*Bildung auf einen Blick 2000*, Indikator D2).

Die Länder beschäftigen junge Lehrer in unterschiedlichem Ausmaß.

In einigen Ländern wird ein Großteil der Lehrer innerhalb des nächsten Jahrzehnts in den Ruhestand treten.

Die Gefahr eines Lehrermangels besteht vor allem in den Ländern, die den größten Anteil älterer Lehrer haben und eine stabile oder ansteigende Bildungsbeteiligung erwarten. Im Sekundarbereich I haben Deutschland, Italien und Schweden den größten Anteil von Lehrern im Alter ab 50 Jahren (mehr als 40 Prozent). Diese Länder haben ebenfalls einen recht hohen Anteil älterer Lehrer im Primarbereich. Diese Lehrer werden das Rentenalter zu einer Zeit erreichen, da eine Zunahme der Schülerzahlen erwartet wird (Tabelle D2.1).

Veränderungen des Altersaufbaus der Lehrerschaft zwischen 1996 und 1999

In den meisten Ländern wächst das durchschnittliche Alter der Lehrerschaft weiterhin an.

In 10 von 12 Ländern, für die vergleichbare Trenddaten für den Primar- und Sekundarbereich I vorliegen, hat der Anteil der Lehrer im Alter über 50 zwischen 1996 und 1999 zugenommen. Im Vergleich zu 1996 hat der durchschnittliche Anteil von Lehrern ab 50 im Primarbereich um 4 Prozent zugenommen. In Deutschland, den Niederlanden und dem Vereinigten Königreich stieg dieser Anteil um mehr als 5 Prozent. Im Sekundarbereich I sind die Schwankungen größer als im Primarbereich. Im Sekundarbereich I ist der Anteil von Lehrern ab 50 zwischen 1996 und 1999 im Durchschnitt um 6 Prozent gestiegen. Der Anstieg liegt in Frankreich, Irland, den Niederlanden und Österreich über 5 Prozent und in Deutschland und Italien über 10 Prozent (Grafik D2.1).

Der Zugang von neuen Lehrern ist wichtig, um die hohe Zahl von Lehrern wettzumachen, die innerhalb des nächsten Jahrzehnts in den Ruhestand treten. Zwischen 1996 und 1999 ist der durchschnittliche Anteil der Lehrer unter 30 Jahren in den OECD-Ländern sowohl im Primarbereich als auch im Sekundarbereich I relativ stabil geblieben.

Geschlecht

Im Elementar- und Primarbereich sowie in geringerem Ausmaß auch im Sekundarbereich I unterrichten überwiegend Frauen.

In allen OECD-Ländern unterrichten im Primar- und Sekundarbereich überwiegend Frauen. Kanada und Frankreich sind die einzigen Länder, in denen mehr als 20 Prozent der Lehrkräfte im Elementarbereich Männer sind. Abgesehen von Dänemark und Luxemburg liegt der Frauenanteil bei den Lehrkräften im Primarbereich in den OECD-Ländern bei mindestens 65 Prozent (Tabelle D2.2).

Im Sekundarbereich I ist dieser Trend weniger ausgeprägt. Hier sind in allen OECD-Ländern durchschnittlich 40 Prozent der Lehrkräfte Männer. Die Tschechische Republik und Ungarn haben den geringsten Männeranteil bei den Lehrkräften im Sekundarbereich I (19 bzw. 14 Prozent), Luxemburg, Mexiko und die Schweiz den höchsten (62, 51 bzw. 55 Prozent).

In 15 von 18 Ländern ist im Primar- und Sekundarbereich der Frauenanteil unter den jüngeren Lehrkräften größer als unter den älteren, obwohl bei den Lehrkräften im Primarbereich auch in der Altersgruppe ab 50 Jahre Frauen immer noch mehr als die Hälfte der Stellen innehaben. Die Ausnahme bildet hier Korea, wo Frauen unter den älteren Lehrkräften im Primarbereich in der Minderzahl und bei den jüngeren Lehrkräften klar in der Überzahl sind (Tabelle D2.3).

Je höher der Bildungsbereich, desto höher der Anteil männlicher Lehrkräfte.

Im Elementar- und Primarbereich sowie in geringerem Maße im Sekundarbereich I ist die Mehrzahl der Lehrkräfte zwar weiblich, im Sekundarbereich II jedoch ist der Anteil von Männern und Frauen gleich. Allgemein sind Frauen in den höheren Bildungsbereichen im Vergleich zu den niedrigeren Bildungsbereichen unterrepräsentiert. Im Sekundarbereich II reicht

der Frauenanteil bei den Lehrkräften von 40 Prozent oder weniger in Dänemark, Deutschland, Korea, den Niederlanden und der Schweiz bis zu zwischen 59 und 67 Prozent in Italien, Kanada, der Slowakischen Republik und Ungarn. Im Tertiärbereich A und bei weiterführenden Forschungsprogrammen stellen Männer in allen Ländern, für die Daten vorliegen, außer der Tschechischen Republik, die Mehrheit der Lehrenden. Auf dieser Ebene reicht der Frauenanteil bei den Lehrenden von weniger als einem Viertel in Belgien (fläm. Gem.), Korea und der Schweiz bis zu über 40 Prozent in Australien, Finnland, Island und der Tschechischen Republik (Tabelle D2.2).

Beschäftigte im Bildungsbereich

Der Bildungssektor macht in allen OECD-Ländern einen bedeutenden Anteil des Arbeitsmarktes aus. Durchschnittlich sind 5,4 Prozent der gesamten Erwerbsbevölkerung im Bildungssektor beschäftigt, und zwar als Lehrer, Hilfslehrkräfte, wissenschaftliche Assistenten, professionelles Unterstützungspersonal, Management- und Verwaltungskräfte sowie anderes Personal zur Unterstützung bei Wartung und Betrieb von Bildungseinrichtungen (Tabelle D2.5).

Die große Mehrheit der im Bildungssektor Beschäftigten sind Lehrkräfte. Über alle Bildungsbereiche hinweg machen Lehrkräfte 3,5 Prozent der Erwerbsbevölkerung aus. Die Lehrer im Primar- und Sekundarbereich bilden 2,6 Prozent der Erwerbsbevölkerung, die Lehrenden im Tertiärbereich 0,6 Prozent. Der Anteil an Lehrern in der Erwerbsbevölkerung schwankt jedoch sehr stark zwischen den einzelnen Ländern. Die Anzahl der Lehrer, die als Voll- oder Teilzeitkräfte im Primar- und Sekundarbereich arbeiten, macht zwischen höchstens 1,5 Prozent der Erwerbsbevölkerung in Japan und Korea und mindestens 3,6 Prozent in Belgien (fläm. Gem.), Norwegen und Ungarn aus. Im Tertiärbereich reicht der Anteil von höchstens 0,3 Prozent in Italien, der Türkei und dem Vereinigten Königreich bis zu mindestens 0,8 Prozent in Kanada und Island. Abgesehen von Lehrern besteht ein Teil des lehrenden Personals auch aus Hilfslehrkräften und wissenschaftlichen Assistenten. In Neuseeland, der Türkei und den Vereinigten Staaten liegt der Anteil der wissenschaftlichen Assistenten am lehrenden Personal im Tertiärbereich bei über 18 Prozent (Tabelle D2.4).

Die zwischen den Ländern zu beobachtenden Unterschiede bei der relativen Größe der Lehrerschaft lassen sich nicht allein durch die unterschiedliche Bevölkerungsgröße im üblichen Schulalter (Indikator A1) erklären, sondern werden auch durch die durchschnittliche Klassengröße, die Gesamtzahl an Unterrichtsstunden für Schüler (Indikator D4), die durchschnittliche Arbeitszeit der Lehrer (Indikator D3) und die Aufteilung der Zeit der Lehrer zwischen Unterrichten und anderen Pflichten (Indikator D3) beeinflusst.

Zwischen den einzelnen OECD-Ländern gibt es große Unterschiede innerhalb der im Bildungsbereich Beschäftigten beim Anteil derjenigen, die unterrichten und diejenigen, die andere Tätigkeiten ausüben. Hierin spiegeln sich die unterschiedlichen Management- und Organisationsformen im Bildungswesen der einzelnen Länder wider. In den 11 Ländern, für die in jeder der Kategorien der im Bildungsbereich Beschäftigten Daten vorliegen (Grafik D2.3), liegt der Anteil derer, die nicht zum lehrenden Personal zählen, durchschnittlich bei 31 Prozent des gesamten unterrichtenden und nicht-

Der Bildungssektor nimmt auf den Arbeitsmärkten der OECD-Länder einen wichtigen Platz ein und beschäftigt durchschnittlich 5,4 Prozent der gesamten Erwerbsbevölkerung.

Die größte Gruppe bilden die Lehrkräfte, die durchschnittlich 3,5 Prozent der gesamten Erwerbsbevölkerung ausmachen.

Die Unterschiede zwischen den Ländern werden durch Faktoren wie die Bevölkerungsgröße im üblichen Schulalter, die durchschnittliche Klassengröße, die Gesamtzahl an Unterrichtsstunden und die Arbeitszeit der Lehrer beeinflusst.

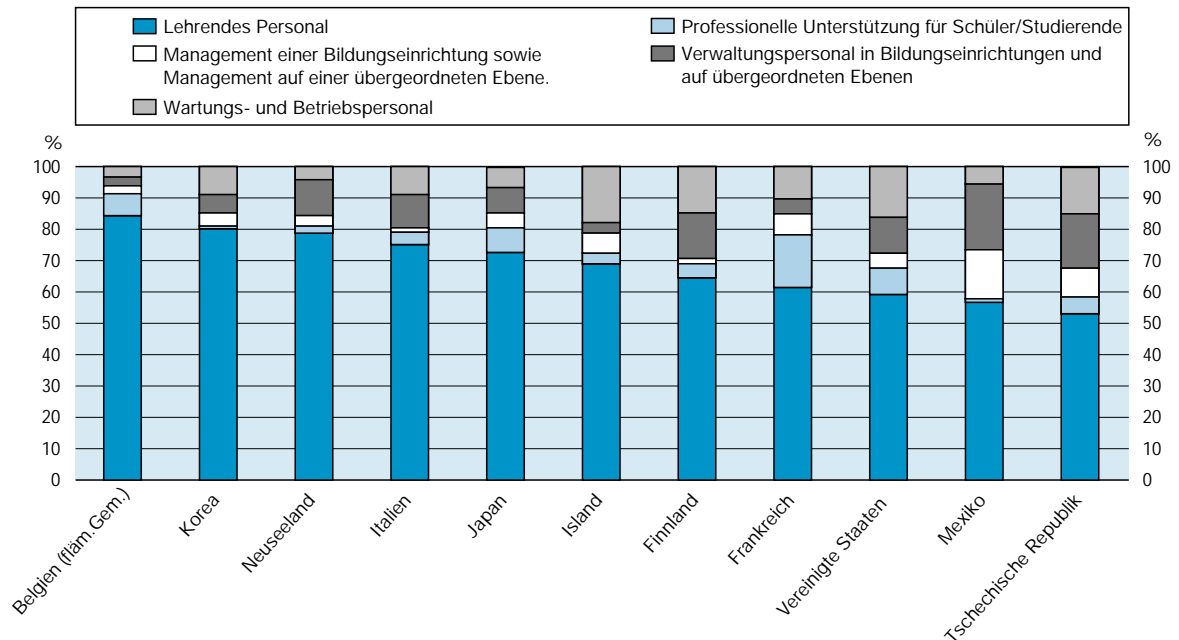
unterrichtenden Personals. In sieben dieser Länder liegt der Anteil dieser Beschäftigten zwischen 20 und 40 Prozent des gesamten unterrichtenden und nicht-unterrichtenden Personals. In Mexiko, der Tschechischen Republik und den Vereinigten Staaten liegt er bei über 40 Prozent.

Die relativen Anteile von Lehrern und anderen im Bildungsbereich Beschäftigten schwanken erheblich zwischen den einzelnen Ländern, was Unterschiede in der Organisation und dem Management des jeweiligen Bildungswesens widerspiegelt.

Diese Unterschiede zeigen, inwieweit es in einem bestimmten Land im Bildungsbereich Personal gibt, das in den nicht-unterrichtenden Bereichen spezialisiert ist, z.B. Schulleiter ohne Lehrverpflichtung, Berater, Schulschwestern, Bibliothekare, Wissenschaftler ohne Lehrverpflichtung, Busfahrer, Hausmeister und Wartungspersonal etc. In Finnland, Island, der Tschechischen Republik und den Vereinigten Staaten macht das Wartungs- und Betriebspersonal mindestens 15 Prozent aller im Bildungsbereich Beschäftigten aus. Das Verwaltungspersonal macht in Mexiko und der Tschechischen Republik mehr als 15 Prozent des gesamten unterrichtenden und nicht-unterrichtenden Personals aus und in der Tschechischen Republik, Frankreich und Island sind mindestens 6 Prozent aller im Bildungsbereich Beschäftigten im Management einer Bildungseinrichtung oder im Management auf übergeordneter Ebene tätig, in Mexiko sind es 10 Prozent (Grafik D2.3). Schließlich spielen die Beschäftigten, die als professionelles Unterstützungspersonal für Schüler eingestellt sind, in Frankreich (17 Prozent) und den Vereinigten Staaten (8 Prozent) eine relativ wichtige Rolle.

Grafik D2.3 Unterrichtendes und nicht-unterrichtendes Personal (1999)

Verteilung von unterrichtendem und nicht-unterrichtendem Personal für alle Bildungsbereiche, basierend auf Personen



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils des lehrenden Personals.

Quelle: OECD, Tabelle D2.5.

Im Durchschnitt haben 77 Prozent der Lehrer Vollzeitverträge.

Das Ausmaß an Teilzeitarbeit kann ein Hinweis auf die relative Flexibilität des spezialisierten Bildungsarbeitsmarktes sein, der hauptsächlich im öffentlichen Angestellten öffentlichen Angestellten liegt. In allen OECD-Ländern, für die Daten zu Voll- und Teilzeitarbeitskräften vorliegen, liegt der Durchschnitt der Lehrer mit Vollzeitarbeitsverträgen bei 77 Prozent. In Finnland, Italien und

Luxemburg liegt der Anteil der Lehrer mit Teilzeitvertrag bei unter 10 Prozent. Das andere Extrem bilden Belgien (fläm. Gem.), Deutschland, Island, Mexiko, Norwegen und die Schweiz, wo zwischen 30 und 52 Prozent aller Lehrer auf Teilzeitbasis beschäftigt sind (Tabelle D2.4).

■ DEFINITIONEN UND ANGEWANDTE METHODIK

Die Daten zu Alter und Geschlecht stammen aus der UOE-Erhebung von 2000, Bezugsjahr ist 1998/1999. Die Berichtsgrößen geben den prozentualen Anteil der Lehrkräfte in jeder der fünf Altersgruppen je Bildungsbereich an. Die Daten für 1996, die in Grafik D2.1 enthalten sind, stammen aus der OECD/INES-Erhebung von 1998 zu Lehrern und Lehrplänen und beziehen sich auf das Schuljahr 1995/1996.

Die Daten zu den im Bildungsbereich Beschäftigten wurden ebenfalls in der UOE-Erhebung von 2000 erfasst. Die Zahlen enthalten Beschäftigte im Elementar-, Primar-, Sekundar- und Tertiärbereich in privaten und öffentlichen Schulen sowie anderen Bildungseinrichtungen.

Lehrendes Personal umfasst sowohl Lehrer als auch Hilfskräfte sowie Lehr- und wissenschaftliche Assistenten

Lehrer/Lehrkräfte sind definiert als „Personen, deren berufliche Tätigkeit darin besteht, den Schülern/Studierenden an formellen Bildungseinrichtungen in formalen Lehrplänen festgelegte Kenntnisse, Ansichten und Fertigkeiten zu vermitteln“. Diese Definition umfasst auch Fachbereichsleiter, zu deren Pflichten eine gewisse Unterrichtsverpflichtung gehört. Personal mit anderen Titeln (z.B. Dekan, Direktor, stellvertretender Dekan, Fachbereichsleiter) ist in dieser Kategorie nicht enthalten, wenn der Schwerpunkt der jeweiligen Tätigkeit trotz Lehrverpflichtungen im Bereich der Verwaltung liegt. Diese Definition von Lehrern bzw. Lehrkräften schließt Lehrer in der praktischen Ausbildung, Lehr- und wissenschaftliche Assistenten nicht ein.

Hilfslehrkräfte sowie Lehr- und wissenschaftliche Assistenten: nicht-voll-qualifiziertes Personal oder Studierende, die Lehrer beim Unterrichten von Schülern/Studierenden unterstützen.

Anderes Personal wird in vier Kategorien aufgeteilt:

- 1.) *Professionelle Unterstützung für Schüler/Studierende:* voll-qualifiziertes Personal, das die Schüler/Studierenden beim Unterricht unterstützt. In vielen Fällen haben Angehörige dieser Kategorie zunächst eine Qualifikation als Lehrer erworben, dann aber andere Positionen innerhalb des Bildungssystems wahrgenommen. Diese Kategorie umfasst alle im Bildungsbereich Beschäftigten, die Gesundheits- und soziale Unterstützungsdienste für Schüler/Studierende leisten wie z.B. Berater, Bibliothekare, Ärzte, Zahnärzte, Krankenschwestern und Pfleger, Psychiater und Psychologen sowie andere Beschäftigte mit ähnlichen Verantwortungsbereichen.
- 2.) *Management einer Bildungseinrichtung sowie Management auf einer übergeordneten Ebene:* hauptberuflich Beschäftigte, die für das Management und die Verwaltung von Bildungseinrichtungen verantwortlich sind sowie Beschäftigte, die für die Qualitätskontrolle und das Management auf

Die Daten beziehen sich auf das Schuljahr 1998/1999 und basieren auf der im Jahr 2000 durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (Einzelheiten s. Anhang 3).

übergeordneten Ebenen des Bildungssystems verantwortlich sind. Unter diese Kategorie fallen Rektoren/Präsidenten, stellvertretende Rektoren/Präsidenten, Direktoren, stellvertretende Direktoren, Schulleiter, stellvertretende Schulleiter, leitende Beamte im Bildungsbereich und andere Beschäftigte im Bereich Management mit ähnlichen Verantwortungsbereichen.

3.) *Verwaltungspersonal in Bildungseinrichtungen und auf übergeordneter Ebene*: alle Beschäftigten, die die Verwaltung und das Management einer Bildungseinrichtung unterstützen bzw. auf übergeordneten Ebenen des Bildungssystems unterstützend tätig sind. Diese Beschäftigten sind am Empfang, in Sekretariaten, als Schreibkräfte, Buchhalter und Bürokräfte, Analytiker, (Computer-)Programmierer, Netzwerkadministratoren oder in anderen Tätigkeiten mit ähnlichen Funktionen und Verantwortungsbereichen tätig.

4.) *Wartungs- und Betriebspersonal*: Beschäftigte, die für die Wartung und den Betrieb der Bildungseinrichtungen, den Transport der Schüler/Studierenden zur und von der Schule, die Schulsicherheit und die Kantine eingesetzt werden. Diese Kategorie umfasst die folgenden Beschäftigten: Maurer, Zimmerleute, Elektriker, Wartungsarbeiter, Maler und Tapezierer, Gipser, Installateure und Fahrzeugmechaniker. Darüber hinaus zählen auch Busfahrer und Fahrer anderer Fahrzeuge, Bauarbeiter, Gärtner und Platzwarte, Busbetreuer und Schülerlotsen, Köche, Aufsichtspersonal, Kantinenpersonal und andere Beschäftigte mit ähnlichen Funktionen zu dieser Kategorie.

Die Bedingungen für Vollzeitbeschäftigung basieren im allgemeinen auf der „vertraglich festgelegten Stundenzahl“ bzw. der „normalen bzw. vertraglich festgelegten Arbeitszeit“ (im Gegensatz zur tatsächlichen Arbeitszeit oder tatsächlichen Unterrichtszeit). Teilzeitbeschäftigung bezieht sich in der Regel auf Personen mit einem Vertrag, der weniger als 90 Prozent der für einen Vollzeitbeschäftigten festgelegten Arbeitszeit vorsieht. Die Zahlen zur Erwerbsbevölkerung stammen aus den Arbeitskräftestatistiken der OECD.

Tabelle D2.1. **Altersaufbau der Lehrerschaft (1999)**
 Anteil der Lehrer an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen (in %), nach Bildungsbereich und Altersgruppe,
 basierend auf Personen

	Primarbereich					Sekundarbereich I					Sekundarbereich II				
	< 30 J.	30-39 J.	40-49 J.	50-59 J.	≥ 60 J.	< 30 J.	30-39 J.	40-49 J.	50-59 J.	≥ 60 J.	< 30 J.	30-39 J.	40-49 J.	50-59 J.	≥ 60 J.
OECD-Länder															
Österreich*	16,0	30,7	38,0	14,4	0,9	9,2	30,7	43,2	16,3	0,5	6,8	28,1	40,5	23,3	1,3
Belgien (fläm. Gem.)*	20,2	31,2	27,9	20,4	0,3	x	x	x	x	x	13,8	22,6	35,9	25,8	1,9
Kanada	11,8	24,4	38,7	24,0	1,1	11,8	24,4	38,7	24,0	1,1	11,8	24,4	38,7	24,0	1,1
Tschechische Rep.	15,1	27,0	24,6	28,8	4,5	14,7	27,3	25,4	28,1	4,5	9,4	26,3	30,6	27,6	6,2
Finnland*	13,8	32,5	28,4	24,6	0,6	9,4	26,7	31,4	31,3	1,3	5,7	25,4	34,4	29,8	4,7
Frankreich	12,6	28,7	37,6	20,9	0,2	13,7	22,8	30,8	31,9	0,7	11,2	26,1	31,5	30,3	0,9
Deutschland	6,6	14,9	38,1	36,7	3,7	3,9	9,8	40,7	41,3	4,4	3,0	22,2	39,9	30,8	4,1
Island*	16,0	29,9	31,8	16,7	5,6	x	x	x	x	x	7,0	23,8	34,4	23,9	10,9
Irland*	13,3	28,5	33,6	19,0	5,7	10,7	25,8	34,9	23,5	5,2	x	x	x	x	x
Italien*	4,7	27,0	39,7	24,7	3,9	n	9,0	46,4	41,4	3,2	0,2	17,7	45,0	33,7	3,4
Korea	22,0	31,2	29,8	15,1	2,0	14,4	49,0	23,1	10,9	2,6	10,6	43,7	30,9	12,7	2,2
Luxemburg ¹ *	26,8	21,0	29,4	22,5	0,4	8,6	26,3	32,3	29,6	3,2	x	x	x	x	x
Niederlande*	14,2	21,0	40,1	23,2	1,4	x	x	x	x	x	7,1	18,7	39,7	32,4	2,1
Neuseeland	19,3	21,3	36,0	20,2	3,3	16,9	21,4	36,4	21,8	3,4	13,2	21,5	37,8	23,9	3,6
Norwegen*	x	x	x	x	x	16,3	21,5	30,3	26,7	5,1	6,7	19,4	34,1	32,5	7,3
Slowakische Rep.	24,2	22,7	27,5	22,7	2,9	14,1	19,7	37,1	26,6	2,5	15,8	28,4	33,0	19,1	3,7
Schweden*	11,6	14,5	32,9	35,0	6,0	14,2	19,0	25,1	34,7	6,9	6,7	16,7	28,0	40,3	8,4
Schweiz ¹ *	21,0	25,3	33,6	18,0	2,1	12,0	25,9	34,9	23,9	3,4	5,4	26,5	35,1	27,2	5,7
Ver. Königreich ² *	20,5	20,0	36,9	21,8	0,7	17,4	22,1	38,6	21,0	0,9	17,5	22,1	38,5	20,9	0,9
Ländermittel	16,1	25,1	33,6	22,7	2,5	11,7	23,8	34,3	27,1	3,1	8,9	24,3	35,8	27,0	4,0
WEI-Teilnehmerstaaten															
Argentinien	30,3	31,2	27,5	10,1	0,9	24,3	34,5	27,2	11,7	2,3	24,4	34,6	26,9	11,7	2,4
Brasilien	35,0	36,1	22,5	5,4	1,0	27,9	33,6	29,2	8,7	0,6	29,1	32,6	28,9	8,8	0,7
Chile	8,7	23,9	37,1	25,5	4,8	8,7	23,9	37,1	25,5	4,8	10,5	31,4	35,4	18,0	4,7
China	33,4	26,9	26,9	12,7	0,1	48,0	28,2	15,3	8,4	0,1	40,6	33,8	13,7	11,6	0,4
Indonesien	52,1	34,6	9,7	3,6	n	21,1	52,8	18,2	7,3	0,6	19,0	51,4	20,4	8,2	1,0
Israel	22,0	31,5	32,6	12,6	1,3	18,6	31,9	33,8	14,4	1,3	11,9	28,1	33,7	21,3	5,0
Jordanien	m	m	m	m	m	42,6	39,8	14,2	3,4	x	38,8	43,1	13,6	4,6	x
Malaysia	22,9	48,9	18,0	9,8	0,4	15,5	50,8	25,0	8,5	0,2	x	x	x	x	x
Philippinen	9,9	24,9	21,1	36,7	7,4	12,8	37,9	30,7	15,7	2,9	12,8	37,9	30,7	15,7	2,9
Tunesien	m	m	m	m	m	31,9	42,7	20,7	4,7	n	27,8	42,3	23,8	6,1	n

1. nur öffentliche Einrichtungen

2. nur allgemeinbildender Sekundarbereich II

* Hinweise s. Anhang 3

Quelle: OECD

Tabelle D2.2. **Geschlechterverteilung der Lehrer (1999)**
Anteil der Frauen am Lehrpersonal in öffentlichen und privaten Einrichtungen (in %), nach Bildungsbereich, basierend auf Personen

	Elementarbereich	Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II (insges.)	Sekundarbereich II (allgemeinbildend)	Sekundarbereich II (berufsbildend)	Post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	Tertiärbereich B	Tertiärbereich A und weiterführende Forschungsprogramme	Alle Bildungsbereiche
OECD-Länder										
Australien	m	m	m	m	m	m	m	m	45,4	m
Österreich*	98,8	88,5	63,8	48,6	55,6	45,6	49,6	42,9	25,6	62,0
Belgien (fläm. Gem.)*	99,1	73,3	x	54,8	x	x	x	41,2	13,5	63,1
Kanada	67,7	67,5	67,3	66,8	66,8	a	44,7	x	m	63,7
Tschechische Rep.	99,8	84,5	81,0	56,3	67,0	54,5	50,1	53,9	50,2	72,1
Dänemark	92,0	63,0	63,1	30,3	32,5	27,8	29,8	m	m	66,9
Finnland*	96,3	71,2	70,6	56,8	67,7	51,5	x	x	44,9	66,2
Frankreich	77,7	77,7	62,8	50,6	52,7	47,7	m	41,6	31,5	61,4
Deutschland	96,7	81,5	56,7	39,0	38,7	39,3	37,5	45,3	26,4	57,3
Ungarn	100,0	85,5	85,6	58,8	68,3	54,2	x	x	37,8	75,7
Island*	98,2	76,6	x	43,5	x	x	x	33,5	44,7	72,9
Irland*	92,2	84,8	55,9	x	x	x	x	33,2	33,4	61,4
Italien*	99,5	94,6	73,3	58,8	x	x	m	29,9	28,3	75,3
Korea	99,8	66,8	56,2	27,6	26,4	29,5	a	28,8	24,0	46,1
Luxemburg ¹ *	97,7	60,0	37,9	x	x	x	m	m	m	54,0
Mexiko	93,8	66,5	48,5	40,6	39,2	46,3	a	x	x	62,2
Niederlande*	x	71,1	x	39,9	36,6	46,5	x	m	m	m
Neuseeland	98,5	81,9	61,7	53,1	54,5	50,3	49,9	51,7	39,6	66,0
Norwegen*	m	x	71,9	43,7	43,7	x	x	x	36,0	59,4
Slowakische Rep.	99,9	92,6	76,9	66,1	71,5	64,8	x	x	36,9	76,2
Spanien*	92,8	68,3	x	52,3	x	x	x	49,7	33,6	58,2
Schweden*	96,7	79,9	61,9	50,0	54,0	45,7	45,2	x	36,7	65,6
Schweiz ¹ *	99,4	72,4	45,0	31,7	36,5	27,7	m	m	24,6	51,3
Vereinigtes Königreich	89,9	75,6	54,8	56,3	56,5	56,0	a	x	32,4	61,4
Vereinigte Staaten	94,7	86,5	60,2	50,8	50,8	a	40,7	48,7	37,0	65,8
Ländermittel	94,6	77,0	62,7	48,9	51,1	45,8	43,4	41,7	34,1	63,8
WEI-Teilnehmerstaaten										
Argentinien	96,0	89,1	71,2	65,5	65,5	65,5	a	67,4	45,4	75,5
Brasilien	98,3	93,7	85,7	72,9	x	x	a	x	42,0	85,2
Chile	98,1	74,1	74,1	52,7	56,3	47,1	a	m	m	70,0
China	94,4	48,9	40,5	36,2	33,3	42,5	m	m	35,5	48,4
India	m	34,3	36,1	35,2	35,2	m	a	m	m	m
Indonesien	m	53,7	44,1	38,3	41,9	32,4	a	x	27,0	46,6
Israel	m	83,6	74,7	64,8	m	m	m	m	m	75,9
Jordanien	99,2	m	62,2	45,7	51,9	34,2	a	m	m	61,8
Malaysia	m	62,9	60,6	x	x	x	15,1	34,3	40,4	60,2
Peru	96,4	59,6	40,9	x	x	x	a	27,7	m	54,5
Philippinen	91,8	87,4	76,3	76,3	76,3	a	m	a	m	84,3
Russian Federation	m	98,3	m	81,6	x	x	48,7	73,7	48,5	76,8
Tunesien	95,1	49,5	40,6	40,8	40,8	x	a	27,9	44,3	46,8

1. nur öffentliche Einrichtungen

* Hinweise s. Anhang 3

Quelle: OECD

Tabelle D2.3. **Anteil der Frauen am Lehrpersonal (in %), nach Altersgruppe (1999)**
Anteil der Frauen am Lehrpersonal in öffentlichen und privaten Einrichtungen (in %), nach Bildungsbereich und Altersgruppe, basierend auf Personen

	Primarbereich					Sekundarbereich I					Sekundarbereich II				
	< 30 J.	30-39 J.	40-49 J.	50-59 J.	≥ 60 J.	< 30 J.	30-39 J.	40-49 J.	50-59 J.	≥ 60 J.	< 30 J.	30-39 J.	40-49 J.	50-59 J.	≥ 60 J.
OECD-Länder															
Österreich*	92,7	89,9	89,1	82,6	41,1	76,0	70,6	62,0	49,4	42,7	67,6	57,1	47,6	34,2	23,8
Belgien (fläm. Gem.)*	84,2	76,4	72,4	59,0	52,2	x	x	x	x	x	66,3	60,9	55,2	45,3	17,6
Kanada	78,1	70,8	69,6	57,2	56,7	78,0	70,6	69,4	57,0	56,5	77,6	70,2	68,9	56,5	56,0
Tschechische Rep.	83,2	86,8	85,6	84,3	72,5	80,8	83,3	82,7	81,5	67,5	61,8	61,8	58,5	50,0	30,5
Finnland*	79,5	69,6	71,1	69,2	62,8	69,9	67,9	70,6	72,7	77,7	63,5	60,8	53,7	55,7	56,6
Frankreich	88,7	77,9	75,0	75,8	72,7	67,5	61,6	62,9	61,5	60,5	54,4	51,8	50,7	48,0	46,5
Deutschland	95,2	92,7	85,3	73,1	57,5	73,3	63,3	59,9	52,0	41,5	59,0	50,8	41,0	28,3	21,2
Island*	74,7	79,3	78,6	74,4	62,9	x	x	x	x	x	49,5	51,6	43,3	38,3	34,4
Irland*	89,7	86,9	81,2	83,3	88,0	70,4	65,2	55,9	41,8	43,5	x	x	x	x	x
Italien*	97,1	97,3	95,1	91,8	86,0	82,1	77,9	75,3	71,1	59,5	35,2	67,0	59,7	51,7	40,6
Korea	83,2	80,1	58,4	38,1	19,4	82,8	65,5	44,2	16,6	5,4	63,9	33,0	17,5	7,7	3,1
Luxemburg ¹ *	70,4	58,8	56,4	53,2	60,0	50,8	43,8	38,6	30,1	17,0	x	x	x	x	x
Niederlande*	86,9	80,7	67,3	60,0	64,0	x	x	x	x	x	60,9	50,3	39,6	30,8	24,9
Neuseeland	86,0	82,8	82,4	78,0	82,2	70,9	61,5	60,9	57,3	55,0	63,3	54,2	53,0	52,3	53,9
Norwegen*	x	x	x	x	x	72,9	75,6	73,1	67,9	67,3	59,4	52,9	45,3	36,4	29,6
Slowakische Rep.	91,9	94,9	95,9	88,6	79,9	75,8	82,8	82,0	69,4	40,1	71,8	75,0	68,4	52,2	24,4
Schweden*	81,6	75,9	79,5	80,8	83,6	66,1	61,7	60,6	61,8	59,7	55,0	51,5	48,1	50,6	46,8
Schweiz ¹ *	83,8	73,5	68,6	66,8	55,1	64,6	50,9	40,8	38,1	24,6	43,8	37,3	31,0	27,5	19,5
Ver. Königreich ² *	83,0	72,5	74,6	73,2	73,1	66,5	55,2	52,4	49,7	46,9	68,0	56,9	54,1	51,4	48,6
Ländermittel	85,0	80,4	77,0	71,6	65,0	71,8	66,1	62,0	54,9	47,8	60,1	55,5	49,2	42,2	34,0
WEI-Teilnehmerstaaten															
Argentinien	87,0	87,0	92,9	92,0	85,8	69,0	70,3	75,3	71,5	58,0	63,1	64,5	70,0	65,8	51,5
Brasilien	90,0	95,6	96,6	94,7	81,5	81,7	88,7	86,7	84,8	74,3	66,6	77,9	74,5	71,3	56,3
Chile	79,5	76,4	74,2	72,9	58,9	79,5	76,4	74,2	72,9	58,9	55,5	54,1	50,9	55,1	41,9
China	60,5	50,2	42,7	29,1	9,9	46,6	38,7	34,7	21,9	11,1	44,8	33,8	30,9	20,4	11,4
Indonesien	85,6	83,7	84,0	81,8	63,1	82,3	74,6	73,6	69,2	60,8	77,0	66,7	65,9	60,2	40,5
Israel	53,7	53,7	53,7	53,7	n	44,1	44,1	44,1	44,1	44,1	38,5	38,3	38,4	37,5	36,4
Jordanien	x	x	x	x	x	64,8	67,8	47,3	27,7	x	55,8	51,2	14,7	1,8	x
Malaysia	70,4	65,1	57,3	46,0	29,4	72,2	64,1	53,0	42,4	20,6	x	x	x	x	x
Philippinen	88,2	88,5	89,7	85,7	84,2	74,7	74,5	78,7	77,1	75,0	74,7	74,5	78,7	77,1	74,9
Tunesien	x	x	x	x	x	56,0	48,3	40,0	29,7	n	50,0	39,0	35,8	31,5	11,1

1. nur öffentliche Einrichtungen

2. nur allgemeinbildender Sekundarbereich II

* Hinweise s. Anhang 3

Quelle: OECD

Tabelle D2.4. **Lehrer und Erwerbsbevölkerung (1999)**
Lehrer als Anteil an der gesamten Erwerbsbevölkerung (in %), nach Bildungsbereich, basierend auf Personen

	Lehrer als Anteil an der gesamten Erwerbsbevölkerung (in %)			Anteil der Lehr- u. wissenschaftlichen Assistenten am lehrenden Personal im Tertiärbereich	Anteil der Lehrer mit Teilzeitverträgen (in %), alle Bildungsbereiche	Zahl der Schüler/ Studierenden als Anteil an der gesamten Erwerbsbevölkerung (in%)
	Primar- und Sekundarbereich	Tertiärbereich	Alle Bildungsbereiche			
Australien ¹	2,3	0,5	2,8	m	m	59,5
Österreich*	2,6	0,7	3,8	15,3	23,9	43,2
Belgien (fläm. Gem.)*	3,6	0,5	4,7	15,3	32,0	54,6
Kanada*	1,7	0,8	2,7	m	23,3	44,8
Tschechische Rep.	2,1	0,4	2,9	m	m	41,9
Dänemark	2,8	m	m	m	22,9	43,4
Finnland*	2,4	0,6	3,4	11,4	6,0	48,9
Frankreich	2,7	0,5	3,7	m	11,1	55,5
Deutschland*	1,9	0,7	3,1	m	42,5	42,3
Griechenland	m	m	m	m	19,2	m
Ungarn	3,6	0,5	4,9	m	11,0	55,1
Island*	3,3	0,9	6,0	m	42,8	55,2
Irland*	2,8	0,6	3,5	m	17,2	59,3
Italien*	2,9	0,3	3,7	m	n	45,6
Japan	1,5	0,7	2,4	m	25,0	35,2
Korea*	1,4	0,6	2,2	12,5	17,4	53,1
Luxemburg	2,9	m	3,3	m	7,3	44,2
Mexiko	2,5	0,5	3,4	6,3	33,8	74,4
Niederlande	2,8	m	m	m	m	44,5
Neuseeland	2,6	0,6	3,6	23,8	25,1	57,6
Norwegen	3,7	0,6	4,3	m	30,8	48,0
Poland	m	m	m	m	m	58,3
Portugal	m	m	m	m	m	44,4
Spanien	2,7	0,7	3,8	m	13,7	54,6
Schweden*	2,8	0,7	3,5	m	23,3	54,9
Schweiz*	2,3	0,7	3,2	11,9	54,1	35,5
Türkei*	2,0	0,3	2,3	28,4	m	59,5
Vereinigtes Königreich	2,4	0,3	3,0	m	26,8	54,8
Vereinigte Staaten	2,2	0,7	3,3	18,4	17,1	50,2
Ländermittel	2,6	0,6	3,5	15,9	22,8	50,3

1. Die Zahl der Lehrer ist in Vollzeitäquivalenten angegeben.

* Hinweise s. Anhang 3

Quelle: OECD

Tabelle D2.5. **Unterrichtenden und nicht-unterrichtendes Personal (1999)**
*Unterrichtendes und nicht-unterrichtendes Personal als Anteil an der gesamten Erwerbsbevölkerung (in %),
nach Bildungsbereich, basierend auf Personen*

	Lehrendes Personal		Unterstützendes Personal für Schüler/ Studierende	Management / Qualitätskontrolle / Verwaltung		Betriebs- und Wartungspersonal	insgesamt
	Schullehrer, akademi- sche Mitarbeiter & andere Lehrer	Lehr- und wissen- schaftliche Assistenten / Hilfskräfte		Management einer Bildungseinrichtung und auf übergeord- neter Ebene	Verwaltung einer Bildungseinrichtung und auf übergeord- neter Ebene		
Australien ¹	2,8	m	0,2	m	0,2	0,2	m
Österreich*	3,8	0,3	m	x	m	m	m
Belgien (fläm. Gem.)*	4,7	0,1	0,4	0,1	0,2	0,2	5,7
Kanada*	2,7	n	0,1	0,2	0,2	m	3,2
Tschechische Rep. ²	2,9	n	0,3	0,5	0,9	0,8	5,4
Finnland*	3,4	0,9	0,3	0,1	1,0	1,0	6,7
Frankreich	3,7	m	1,0	0,4	0,3	0,6	6,0
Deutschland*	3,1	m	m	m	m	m	m
Ungarn	4,9	m	x	x	0,8	1,4	7,1
Island*	6,0	x	0,3	0,6	0,3	1,6	8,7
Irland*	3,5	x	m	0,1	0,3	0,1	3,9
Italien*	3,7	0,1	0,2	0,1	0,5	0,5	5,0
Japan	2,4	m	0,2	0,2	0,3	0,2	3,2
Korea*	2,2	0,1	n	0,1	0,2	0,3	2,9
Luxemburg	3,3	m	m	m	m	m	m
Mexiko	3,4	0,1	0,1	0,9	1,3	0,3	6,1
Niederlande ¹	2,7	m	m	0,2	m	m	m
Neuseeland	3,6	0,2	0,1	0,2	0,6	0,2	4,8
Norwegen	4,3	m	m	0,4	m	m	m
Spanien	3,8	m	m	m	m	m	m
Schweden*	3,5	0,4	m	0,2	m	m	m
Schweiz*	3,2	0,1	n	m	0,3	m	m
Türkei*	2,3	0,1	m	m	m	m	m
Ver. Königreich	3,0	m	m	m	m	m	m
Ver. Staaten ²	3,3	0,5	0,5	0,3	0,7	1,0	6,4
Ländermittel	3,5	0,3	0,3	0,3	0,5	0,6	5,4

1. Die Zahlen für unterrichtendes und nicht-unterrichtendes Personal sind in Vollzeitäquivalenten ausgedrückt.

2. Die Zahlen für unterrichtendes und nicht-unterrichtendes Personal sind in Vollzeitäquivalenten ausgedrückt, außer in der Spalte "Schullehrer, akademische Mitarbeiter & andere Lehrer".

* Hinweise s. Anhang 3

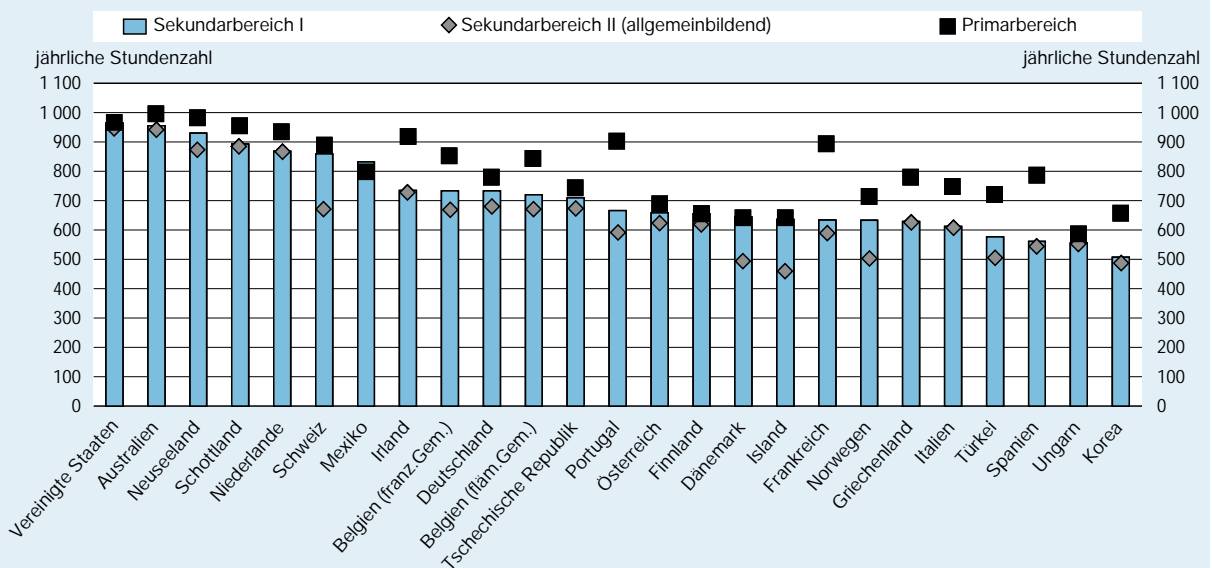
Quelle: OECD

UNTERRICHTSZEIT UND ARBEITSZEIT DER LEHRER

- Im Primarbereich liegt die durchschnittliche jährliche Zahl der Unterrichtsstunden bei 801 Stunden pro Jahr, im Sekundarbereich I bei 716 Stunden und im Sekundarbereich II (allgemeinbildend) bei 662 Stunden.
- Die Zahl der Unterrichtsstunden schwankt in öffentlichen Schulen des Primarbereichs zwischen weniger als 600 Stunden in Ungarn und mehr als 950 Stunden in Australien, Neuseeland und den Vereinigten Staaten.
- Im Sekundarbereich II ist die Zahl der Unterrichtsstunden an berufsbildenden Schulen fast immer genau so hoch oder höher als die an allgemeinbildenden Schulen.
- Der Umfang und die Nutzung der Zeit außerhalb des Unterrichts unterscheiden sich in den einzelnen Ländern sehr.



Grafik D3.1 Zahl der jährlichen Unterrichtsstunden
Berechnete Nettoanzahl an Zeitstunden, die in öffentlichen Bildungseinrichtungen
pro Jahr im Kontakt mit den Schülern verbracht wird, nach Bildungsbereich.



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Zahl der Unterrichtsstunden im Sekundarbereich I.
Quelle: OECD, Tabelle D3.1

■ POLITISCHER HINTERGRUND

Zusammen mit Faktoren wie dem zahlenmäßigen Schüler/Lehrer-Verhältnis (Indikator D5), der Unterrichtszeit der Schüler (Indikator D4) und den Lehrgelöhnen (Indikator D1), beeinflusst die Zeit, die ein Lehrer tatsächlich unterrichtet, die für Bildung aufzuwendenden Finanzmittel. Gleichzeitig ist die Unterrichtszeit ein entscheidender Bestandteil der Arbeitsbedingungen der Lehrer und steht somit auch im Zusammenhang mit der Attraktivität des Lehrerberufs.

Obwohl Lehrer viele Stunden ihrer Arbeitszeit außerhalb der Zeit, in der sie unterrichten, ableisten, gibt es zwischen den einzelnen Ländern große Unterschiede bei den Konzepten bezüglich der Arbeitszeit von Lehrern. Während sich in einigen Ländern die formale Arbeitszeit ausschließlich auf die für den Unterricht verwendete Zeit bezieht, wird in den meisten Ländern von Lehrern auch verlangt, Zeit auf Tätigkeiten außerhalb des Unterrichts zu verwenden.

■ ERGEBNISSE UND ERLÄUTERUNGEN

Für öffentliche Primarschulen schwankt die Zahl der jährlich abzuleistenden Unterrichtsstunden von 583 in Ungarn bis zu 915 Stunden oder mehr in Australien, Irland, den Niederlanden, Neuseeland, Schottland und den Vereinigten Staaten. Im Sekundarbereich I liegt sie zwischen 507 Stunden in Korea und 964 in den Vereinigten Staaten. Im Sekundarbereich II reicht die Zahl für allgemeinbildende Schulen von 464 Stunden in Island bis 943 in den Vereinigten Staaten und bei berufsbildenden Schulen von 464 in Island bis 1008 in Belgien (franz. Gem.) (Tabelle D3.1).

In den meisten Ländern ist die durchschnittliche Zahl der abzuleistenden Unterrichtsstunden im Primarbereich höher als im Sekundarbereich I und II, aber dieser Unterschied ist in den einzelnen Ländern verschieden groß. In Frankreich und Portugal hat ein Lehrer im Primarbereich über 300 Stunden mehr zu unterrichten als ein Lehrer im Sekundarbereich II (allgemeinbildend), während diese Differenz in Australien, Deutschland, Finnland, den Niederlanden, Österreich, Schottland, der Tschechischen Republik, Ungarn und den Vereinigten Staaten weniger als 100 Stunden beträgt (Grafik D3.1).

In Belgien, Deutschland, Frankreich, Korea, Norwegen, der Schweiz und der Türkei ist die Zahl an Unterrichtsstunden an berufsbildenden Schulen des Sekundarbereich II höher als an allgemeinbildenden Schulen des Sekundarbereich II. In der Türkei unterrichten Lehrer an berufsbildenden Schulen des Sekundarbereich II nahezu doppelt so viele Stunden wie Lehrer an allgemeinbildenden Schulen des Sekundarbereich II (960 Stunden an berufsbildenden Schulen im Vergleich zu 504 Stunden an allgemeinbildenden) (Tabelle D3.1).

In Australien, Dänemark, Deutschland, England, Griechenland, Island, Irland, Korea, Mexiko, den Niederlanden, Norwegen, Österreich, Portugal, Schottland, Schweden, Spanien, der Tschechischen Republik und Ungarn müssen Vollzeitlehrer eine bestimmte Anzahl von Stunden pro Woche arbeiten, um ein Vollzeitgehalt zu erhalten. Diese umfasst sowohl den Unterricht selbst als auch Tätigkeiten außerhalb des Unterrichts. Es sei darauf hingewiesen, dass einige Länder lediglich die Stundenzahl vorschreiben, die in der Schule abgeleistet werden muss, wogegen bei andern Ländern auch Stunden außerhalb der Schule dazu zählen.

Dieser Indikator gibt die Jahresstundenzahl an, die Vollzeitlehrer nach offiziellen Vorschriften des jeweiligen Landes unterrichten müssen.

Im Primarbereich schwankt die Zahl der jährlich abzuleistenden Unterrichtsstunden von weniger als 600 Stunden in Ungarn bis zu mehr als 950 Stunden in Australien, Neuseeland, Schottland und den Vereinigten Staaten.

Im Primarbereich liegt die durchschnittliche Zahl der abzuleistenden Unterrichtsstunden bei 801, im Sekundarbereich I bei 716 Stunden und im allgemeinbildenden Sekundarbereich II bei 662 Stunden.

In etwa der Hälfte der Länder müssen Lehrer eine bestimmte Wochenstundenzahl zu Hause oder in der Schule arbeiten, um ein Vollzeitgehalt zu erhalten.

D
3

UNTERRICHTSZEIT AN BERUFSBILDENEDEN SCHULEN DES SEKUNDARBEREICH II IM FLÄMISCHSPRACHIGEN TEIL BELGIENS

Im flämischsprachigen Teil Belgiens ist die relativ hohe Unterrichtsstundenzahl in berufsbildenden Bildungsgängen vor allem darauf zurückzuführen, dass Lehrer, die praktische Fächer unterrichten, eine weit höhere Stundenzahl abzuleisten haben als Lehrer, die künstlerische oder technische Fächer unterrichten. Die maximale Stundenzahl, die Lehrer technischer oder künstlerischer Fächer an berufsbildenden/technischen Schulen des Sekundarbereichs unterrichten, liegt bei 19,2 Stunden auf Stufe 2 und 18,3 Stunden auf Stufe 3. Dagegen liegt die maximale Stundenzahl der Lehrer, die praktische Fächer an berufsbildenden oder technischen Schulen des Sekundarbereichs unterrichten, auf Stufe 2 und 3 bei 27,5 Stunden

Im Sekundarbereich ist die formal festgelegte Wochenarbeitszeit in England, Portugal und Schottland am niedrigsten (höchstens 35 Stunden) und in Island, Korea und Norwegen am höchsten (mindestens 44 Stunden). In Dänemark, Griechenland, den Niederlanden und Spanien müssen alle Lehrer im Elementar-, Primar-, und Sekundarbereich etwa 37 Wochenstunden arbeiten, während die Lehrer in Island, Österreich, Schweden, der Tschechischen Republik und Ungarn über 40 Wochenstunden arbeiten müssen (Tabelle D3.2).

In einigen Ländern besteht Anwesenheitspflicht für Lehrer über die Unterrichtszeit hinaus.

In Australien, England, Griechenland, Irland, Schottland und Spanien müssen Lehrer eine bestimmte Zeit pro Tag bzw. Woche an der Schule arbeiten. In Australien und Schottland wird genauer festgelegt, wie viel dieser Arbeitszeit auf Unterricht zu entfallen hat und wie viel auf andere Tätigkeiten. In Spanien besteht die Arbeitszeit aus der Unterrichtszeit, unterrichtsfreier Zeit, die an der Schule abzuleisten ist, und unterrichtsfreier Zeit, die der Lehrer außerhalb der Schule ableisten kann (Tabelle D3.2).

ZEIT, DIE LEHRER IN IRLAND AN DER SCHULE ABLEISTEN

Lehrer des Primarbereichs sind verpflichtet, jeden Tag eine bestimmte Zeit für Unterrichts- und Aufsichtspflichten an der Schule anwesend sein. Die Lehrer des Sekundarbereichs müssen pro Woche 22 Stunden Unterricht an der Schule ableisten, es sei denn, sie haben besondere Verantwortungsbereiche.

In England und Schweden ist nur die Arbeitszeit auf nationaler Ebene festgelegt.

In England und Schweden ist nur die Arbeitszeit auf nationaler Ebene festgelegt, die Unterrichtszeit dagegen auf lokaler bzw. Schulebene. In Neuseeland wird die Arbeitszeit auf Schulebene festgelegt, in den Vereinigten Staaten dagegen auf lokaler Ebene. In einigen OECD-Ländern wird nur die unmittelbare Unterrichtszeit der Lehrer festgeschrieben (Deutschland und Österreich).

TÄTIGKEITEN AUSSERHALB DES UNTERRICHTS IN ENGLAND

In England müssen Lehrer pro Jahr 1265 Stunden an insgesamt 195 Tagen ableisten, was 32,5 Stunden pro Woche entspricht. Diese Zeit umfasst Unterrichtszeit, schulinterne Fortbildungen und verschiedene andere Aufgaben. In England ist keine Mindestzeit festgelegt, die mit Tätigkeiten außerhalb des Unterrichts zu verbringen ist.

LOKALE FESTLEGUNG DER ARBEITSZEIT DER LEHRER IN NEUSEELAND

In Neuseeland beziehen sich die formalen Vorgaben zur Arbeitszeit auf die Zahl der Stunden, die „Schulen für den Unterricht geöffnet“ sein müssen. Im Primarbereich müssen Schulen 394 halbe Tage geöffnet sein, im Sekundarbereich II nur 380 halbe Tage. Hiervon müssen mindestens 2 Stunden auf den Vormittag und mindestens 2 Stunden auf den Nachmittag entfallen. In Neuseeland umfasst der Sekundarbereich I Schulen des Primarbereichs und Schulen des Sekundarbereich II. Gegenwärtig können die „Boards of Trustees“ beantragen, eine Schule für lokale Veranstaltungen wie Lehrertage oder interne Fortbildungen zu schließen. Die Höchstgrenze hierfür liegt jedoch bei fünf Tagen pro Jahr, und diese Tage zählen nicht zu den Tagen, an denen die „Schule für den Unterricht geöffnet“ ist. Gegebenenfalls müssen die Schulen am Ende des Schuljahres länger geöffnet bleiben, um die erforderliche Zahl an halben Tagen zu erreichen.

In Belgien (franz. Gem.), Finnland, Frankreich, Irland, Portugal und der Türkei müssen Lehrer lediglich während der für sie vorgesehenen Unterrichtsstunden an den Schulen anwesend sein. Bei der Berechnung der Unterrichtsstundenzahl wird jedoch davon ausgegangen, dass Unterrichtsvorbereitung, Prüfungen, Benotung von Arbeiten und andere schulbezogene Tätigkeiten zusammen mit den Stunden, in denen die Lehrer als Ansprechpartner dienen, der Arbeitszeit entspricht, die von öffentlichen Angestellten verlangt wird. Im Elementar- und Primarbereich in Frankreich hat von den 26 Unterrichtsstunden der Lehrer eine auf Besprechungen mit anderen Lehrern und die Koordination des Unterrichts zu entfallen.

In Belgien (franz. Gem.), Finnland, Frankreich, Irland und Portugal und der Türkei müssen Lehrer lediglich während der für sie vorgesehenen Unterrichtsstunden an den Schulen anwesend sein.

In Dänemark, Island und den Niederlanden wird Zeit für bestimmte Tätigkeiten außerhalb des Unterrichts vorgesehen. Die Unterrichtsvorbereitung wird in Dänemark und den Niederlanden explizit genannt, Prüfungen in Island und Dänemark und die berufliche Weiterentwicklung wird in Dänemark und den Niederlanden betont.

In Dänemark, Island und den Niederlanden wird Zeit für Prüfungen und die berufliche Weiterentwicklung vorgesehen.

TÄTIGKEITEN AUSSERHALB DES UNTERRICHTS IN DÄNEMARK

In Dänemark haben Lehrer im Primar- und Sekundarbereich I pro Unterrichtsstunde Anspruch auf eine Stunde Vorbereitungszeit und durchschnittlich eine halbe Stunde für Tätigkeiten außerhalb des Unterrichts. An allgemeinbildenden Schulen des Sekundarbereich II ist ein Teil dieser Vorbereitungszeit durch den Tarifvertrag festgelegt, der verbleibende Teil wird auf Schulebene festgelegt.

In Italien, Portugal und Spanien unterrichten Lehrer etwa 35 Wochen, aber die Arbeitszeit bezieht sich auf bis zu 40 Wochen pro Jahr und mehr und umfasst die Unterrichtsvorbereitung, Planung, interne Fortbildungen, Schulkonferenzen, Bewertungen, Aktivitäten außerhalb des Lehrplans und Abschlussprüfungen.

In einigen Ländern müssen Lehrer abgesehen von den Unterrichtswochen zusätzliche Tage bzw. Wochen arbeiten.

In England, Norwegen und der Türkei müssen die Lehrer zusätzlich zum Schuljahr arbeiten (eine Woche, 5 Tage bzw. 80 Stunden). In Island dauert das Schuljahr im Primar- und Sekundarbereich I neun Monate. Während dieses Zeitraums sind die Schüler 170 Tage und die Lehrer 175 Tage an der Schule. Davon abgesehen arbeiten die Lehrer 6 Tage vor Beginn bzw. nach Ende des Schuljahres an der Schule.

■ DEFINITIONEN UND ANGEWANDTE METHODIK

Unterrichtszeit

Die Daten stammen aus der OECD/INES-Erhebung 2000 zu Lehrern und Lehrplänen und beziehen sich auf das Schuljahr 1998/1999. Sie sind gemäß den formalen Vorschriften für öffentliche Bildungseinrichtungen angegeben.

Die Zahl der Unterrichtsstunden wird definiert als die Nettoanzahl an Zeitstunden, die unterrichtend im Kontakt mit den Schülern verbracht wird. Sie wird berechnet, indem die Anzahl der Wochen, die die Schule für den Unterricht geöffnet ist, multipliziert wird mit der minimalen/maximalen Zahl der Unterrichtsstunden, die ein Lehrer eine Klasse oder Gruppe zu unterrichten hat, multipliziert mit der Dauer einer Unterrichtsstunde in Minuten/60. Nicht enthalten sind Zeiten, die offiziell als Pausen zwischen einzelnen Stunden oder Stundenblöcken vorgesehen sind sowie Tage, an denen die Schule wegen Feiertagen oder Feierlichkeiten geschlossen ist.

Arbeitszeit

Arbeitszeit bezieht sich auf die normalen Arbeitsstunden eines Vollzeitlehrers. Gemäß den formalen Vorschriften in einem bestimmten Land kann sich die Arbeitszeit beziehen auf:

- ausschließlich für den Unterricht aufgewendete Zeit (und andere lehrplanbezogene Tätigkeiten für die Schüler, wie Haus- und Klassenarbeiten, jedoch keine jährliche Prüfungen); oder auch
- Zeit, die in direktem Zusammenhang mit dem Unterricht steht, sowie Stunden, die anderen unterrichtsbezogenen Tätigkeiten gewidmet sind, z.B. Unterrichtsvorbereitung, Beratung der Schüler, Korrekturen von Haus- und Klassenarbeiten, Tätigkeiten zur beruflichen Weiterentwicklung, Besprechungen mit den Eltern, Lehrerkonferenzen und allgemeine schulische Aufgaben.

Nicht enthalten sind vergütete Überstunden.

Für eine genauere Darstellung des Deckungsbereichs, der Auslegung, der Methoden, Organisation und nationalen Quellen der Daten zu Unterrichts- und Arbeitszeit s. Anhang 3.

Tabelle D3.1. **Anzahl der jährlichen Unterrichtsstunden**
 Berechnete Nettoanzahl an Zeitstunden, die in öffentlichen Bildungseinrichtungen pro Jahr im Kontakt mit den Schülern verbracht wird, nach Bildungsbereich

	Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II, allgemeinbildend	Sekundarbereich II, berufsbildend
OECD-Länder				
Australien*	996	955	941	m
Österreich*	684	658	623	623
Belgien (fläm. Gem.)*	840	720	675	833
Belgien (franz. Gem.)*	854	733	671	1008
Tschechische Republik	739	709	680	680
Dänemark*	644	644	500	a
Finnland	656	656	627	m
Frankreich	892	634	589	653
Deutschland*	783	733	685	695
Griechenland*	780	629	629	629
Ungarn	583	555	555	555
Island*	636	636	464	464
Irland	915	735	735	a
Italien	748	612	612	612
Korea	658	507	492	502
Mexiko*	800	832	m	m
Niederlande*	930	868	868	843
Neuseeland*	985	930	874	a
Norwegen*	713	633	505	589
Portugal*	900	666	594	594
Schottland*	950	893	893	a
Spanien*	788	561	548	548
Schweiz*	884	859	674	727
Türkei*	720	576	504	960
Vereinigte Staaten*	958	964	943	943
Ländermittel	801	716	662	692
WEI-Teilnehmerstaaten				
Argentinien	810	900	900	1044
Brasilien	800	800	800	800
Chile	860	860	860	860
Indonesien	1260	738	738	738
Jordanien	745	745	745	688
Malaysia	762	778	778	813
Paraguay	696	774	870	922
Peru	752	648	648	648
Philippinen	1176	1176	1176	a
Russische Föderation	686	686	686	a
Sri Lanka	1260	1260	1260	m
Thailand	760	652	652	615
Tunesien	735	548	548	a
Uruguay	732	712	712	712
Zimbabwe	975	936	936	936

* Hinweise s. Anhang 3

Quelle: OECD. Quellen s. Anhang 3

Tabelle D3.2. **Aufteilung der Arbeitszeit**
Anzahl der Arbeitsstunden von Lehrern pro Woche, nach Bildungsbereich und Art der Arbeitszeit

1a. Vollzeit-Lehrer arbeiten zum Erhalt Ihres Vollzeitgehalts eine bestimmte Anzahl von Stunden einschl. nicht-unterrichtenden Aktivitäten **innerhalb oder außerhalb der Schule**

	Elementarbereich	Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II, allgemeinbildend	Sekundarbereich II, berufsbildend
Australien*	m	36,3	36,3	36,3	m
Österreich*	40,0	40,0	40,0	40,0	40,0
Tschechische Republik	42,5	42,5	42,5	42,5	42,5
Dänemark*	37,0	37,0	37,0	37,0	a
England*	32,5	32,5	32,5	32,5	32,5
Deutschland*	38,5-40,0	38,5-40,0	38,5-40,0	38,5-40,0	38,5-40,0
Griechenland*	37,5	37,5	37,5	37,5	37,5
Ungarn*	40,0	40,0	40,0	40,0	40,0
Island*	40,0	45,8	45,8	44,7	44,7
Irland*	m	a	a	a	a
Korea	a	44,0	44,0	44,0	44,0
Mexiko*	20,0	25,0	25,0	m	m
Niederlande*	36,9	36,9	36,9	36,9	38,0
Norwegen*	a	44,0	44,0	44,0	44,0
Portugal*	35,0	35,0	35,0	35,0	35,0
Schottland*	a	27,5	27,5	27,5	a
Spanien*	37,5	37,5	37,5	37,5	37,5
Schweden*	40,0	40,0	40,0	40,0	40,0

1b. Von denen sowohl unterrichtende als auch nicht-unterrichtende Aktivitäten **ausschließlich in der Schule** stattfinden.

	Elementarbereich	Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II, allgemeinbildend	Sekundarbereich II, berufsbildend
Australien*	m	34,7	34,9	34,9	m
England*	32,5	32,5	32,5	32,5	32,5
Griechenland*	37,5	37,5	37,5	37,5	37,5
Irland*	23,4	28,4	a	a	a
Schottland*	a	27,5	27,5	27,5	a
Spanien*	30,0	30,0	30,0	30,0	30,0

2. Vollzeitlehrer müssen nur für eine bestimmte Anzahl von Unterrichtsstunden an der Schule sein. Es gibt keine Anforderungen hinsichtlich der mit nicht-unterrichtenden Aktivitäten zu verbringenden Mindestzeit.

	Elementarbereich	Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II, allgemeinbildend	Sekundarbereich II, berufsbildend
Belgien (franz. Gem.)	23,3	23,3	20,0	18,3	27,5
Finnland	17,3	17,3	17,3	16,5	m
Frankreich*	27,0	27,0	15-20	15-20	18-23
Irland*	a	a	22,0	22,0	a
Portugal	25,0	25,0	18,3	18,3	16,7
Türkei*	25,0	20,0	16,0	14,0	26,7

3. Die von den Lehrern einzuhaltenden Arbeitszeiten werden lokal bzw. auf Schulebene festgelegt. Es ist möglich, über diese Entscheidungsebenen hinweg einen Durchschnitt zu berechnen.

	Elementarbereich	Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II, allgemeinbildend	Sekundarbereich II, berufsbildend
Neuseeland*	22,5	25,0	25,0	23,0	a
Vereinigte Staaten*	a	33,2	33,2	33,2	33,2

* Hinweise s. Anhang 3

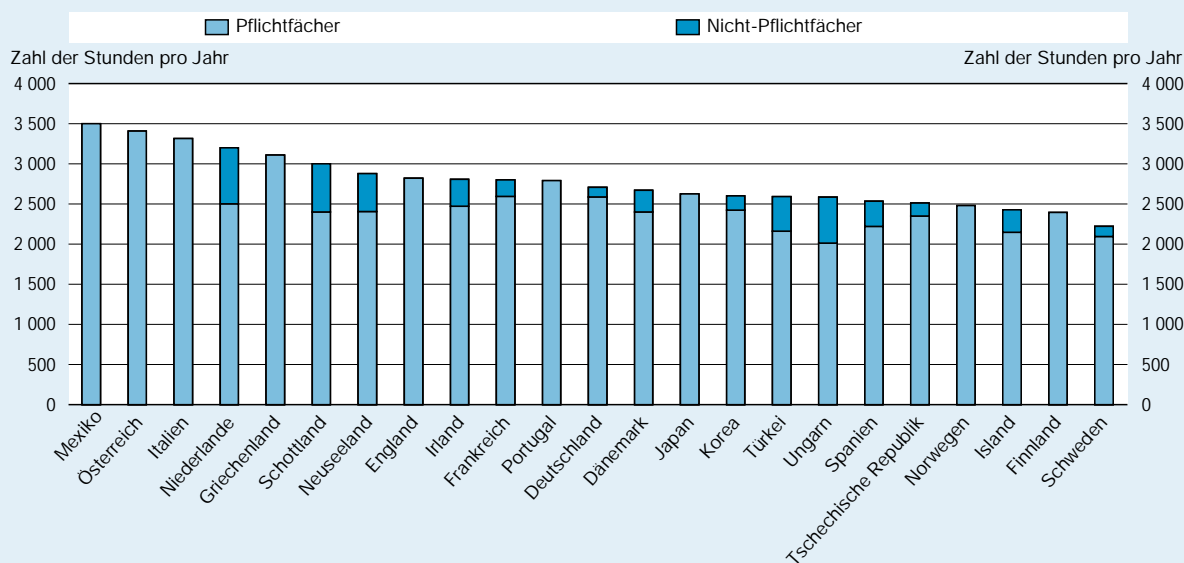
Quelle: OECD. Quellen s. Anhang 3

INSGESAMT VORGESEHENE UNTERRICHTSZEIT FÜR SCHÜLER DES SEKUNDARBEREICH I

- Die insgesamt in einem Dreijahreszeitraum vorgesehene Unterrichtszeit für Schüler im Alter von 12 bis einschließlich 14 Jahren reicht von weniger als 2.500 Stunden in Finnland, Island, Norwegen und Schweden bis zu 3.500 Stunden in Mexiko.
- In den OECD-Ländern entfallen im Durchschnitt 40 Prozent der insgesamt vorgesehenen Unterrichtszeit auf Lesen und Schreiben in der Muttersprache, Mathematik und naturwissenschaftliche Fächer.
- Die in einem Dreijahreszeitraum vorgesehene Unterrichtszeit in Mathematik und naturwissenschaftlichen Fächern reicht von 467 Stunden in Island bis zu 1.167 Stunden in Mexiko.
- In Belgien (fläm. Gem.), den Niederlanden, Schottland und Ungarn entfallen mindestens 20 Prozent der Zeit, die für verschiedene Abschnitte des Lehrplans vorgesehen ist, auf den Nicht-Pflichtteil des Lehrplans.

Grafik D4.1 **Vorgesehene Unterrichtszeit (1999)**

Insgesamt vorgesehene Unterrichtszeit in Stunden pro Jahr für 12- bis 14-jährige Schüler, unterteilt nach Pflichtfächern und Nicht-Pflichtfächern



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Gesamtzahl der vorgesehenen jährlichen Unterrichtsstunden für 12- bis 14-jährige Schüler.
Quelle: OECD. Tabellen D4.1a, D4.2

■ POLITISCHER HINTERGRUND

Dieser Indikator zeigt die Gesamtzahl vorgesehener Unterrichtsstunden für alle drei Klassen, in denen die Mehrzahl der Schüler 12, 13 oder 14 Jahre alt ist.

Unterrichtszeit ist die wichtigste in die Bildung investierte Ressource. Politische Entscheidungsträger, die die Bildungsergebnisse verbessern wollen, streben oft an, die Zeit, die Schüler für Lernaktivitäten verwenden, zu verlängern bzw. besser zu nutzen. Knappe Budgets können jedoch die von Politikern angestrebten Verbesserungen begrenzen.

Die Unterrichtszeit, die für jeden Schüler zur Verfügung steht, hängt in großem Maße von Faktoren wie der Klassengröße, der Unterrichtszeit (Indikator D3) und dem zahlenmäßigen Schüler/Lehrer-Verhältnis (Indikator D5) ab. Die optimale Ausgewogenheit dieser Faktoren kann für verschiedene Unterrichtsfächer und Bildungsbereiche unterschiedlich ausfallen.

■ ERGEBNISSE UND ERLÄUTERUNGEN

Dieser Indikator vergleicht die vorgesehene Unterrichtszeit der Schüler, die sowohl die Pflichtfächer (Kernfächer, die alle Schüler belegen müssen) als auch die Wahlfächer (bei denen zwischen einzelnen Fächern gewählt werden kann) umfasst. Aufgezeigt wird sowohl die Gesamtzahl der vorgesehenen Unterrichtsstunden aller drei Klassen, in denen die Mehrheit der 12-, 13- und 14-jährigen Schüler vertreten ist, als auch die auf die wichtigsten Fachgebiete entfallene Zeit. Dieser Indikator untersucht auch die Aufteilung der Unterrichtszeit für 14-Jährige Schüler. Er zeigt auf, inwieweit der „vorgesehene Lehrplan“ für alle Schularten gilt, die 14-jährige Schüler besuchen können, und wie die Unterrichtsstunden über das Schuljahr verteilt sind.

Die insgesamt in einem Dreijahreszeitraum vorgesehene Unterrichtszeit für Schüler im Alter von 12 bis einschließlich 14 Jahren reicht von weniger als 2.500 Stunden in Finnland, Island, Norwegen und Schweden bis zu 3.500 Stunden in Mexiko.

Die vorgesehene Unterrichtszeit bezieht sich auf die Anzahl der Stunden, die 12-, 13- und 14-jährige Schüler gemäß dem vorgeschriebenen oder empfohlenen Lehrplan in einem Dreijahreszeitraum sowohl in Pflicht- als auch in Wahlfächern unterrichtet werden. In vielen Fällen entspricht die tatsächlich im Unterricht verbrachte Zeit nicht ganz der vorgesehenen Unterrichtszeit. Zeit geht verloren, weil für fehlende Lehrer kein qualifizierter Ersatz gefunden wird und weil Schüler selbst Fehlzeiten aufweisen. Darüber hinaus verringert sich die Dauer des tatsächlichen Unterrichts durch die Schließung von Schulen wegen Prüfungen, Lehrerkonferenzen oder aufgrund von Wetterbedingungen. Außerdem kann die vorgesehene Unterrichtszeit auch von Jahr zu Jahr sowie von Schule zu Schule schwanken. Durch Änderungen im Lehrplan oder der erforderlichen Zahl von Unterrichtsstunden sowie aufgrund variabler Ferienzeiten verändert sich die vorgesehene Unterrichtszeit unmittelbar nach oben oder nach unten. In einigen Ländern gibt es darüber hinaus regionale Unterschiede bzw. Unterschiede zwischen den verschiedenen Schultypen. Außerdem haben in einigen Ländern die Schulbehörden auf unterer Ebene bzw. die Schulen selbst einen mehr oder weniger großen Spielraum bei der Entscheidung über die Anzahl und Aufteilung der zu unterrichtenden Stunden (s. Indikator D6, *Bildung auf einen Blick 2000*).

Über drei Jahre aufsummiert reicht die insgesamt vorgesehene Unterrichtszeit für 12- bis 14-jährige Schüler von weniger als 2.500 Stunden in Finnland, Island, Norwegen und Schweden bis zu 3.500 Stunden in Mexiko. Die insgesamt vorgesehene Unterrichtszeit über drei Jahre hinweg ist auch in Österreich (3.407 Stunden) und Italien (3.315 Stunden) vergleichsweise hoch. Der Mittelwert über 3 Jahre liegt bei 2.781 Stunden.

Durchschnittlich entfallen in den OECD-Ländern etwa 39 Prozent der Unterrichtszeit auf drei grundlegende Bereiche: Lesen und Schreiben in der Muttersprache (15 Prozent), Mathematik (13 Prozent) und naturwissenschaftliche Fächer (11 Prozent). Weitere große Anteile entfallen auf moderne Fremdsprachen (11 Prozent) und Sozialkunde (12 Prozent). Den geringsten Anteil haben berufliche Fertigkeiten (1 Prozent), Religion (3 Prozent) und Technik (5 Prozent). Kunst und Sport liegen bei jeweils 8 Prozent und andere Fächer bei 5 Prozent. Im Durchschnitt entfallen 9 Prozent der Unterrichtszeit auf den Nicht-Pflichtteil des Lehrplans (Tabelle D4.2).

Hinter diesen Mittelwerten verbergen sich beträchtliche Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. In Irland und Italien werden 24 bzw. 23 Prozent der vorgesehenen Unterrichtszeit dem Lesen und Schreiben in der Muttersprache gewidmet, in den Niederlanden und Österreich entfallen dagegen höchstens 11 Prozent auf dieses Fach. In Irland ist beim Lesen und Schreiben in der Muttersprache sowohl die Zeit für den Englisch- als auch für den Irisch-Unterricht enthalten. In Deutschland, England, und Norwegen entfallen 16 Prozent der Unterrichtszeit auf moderne Fremdsprachen, während ihr Anteil in Australien, Schottland und den Vereinigten Staaten bei weniger als 8 Prozent liegt.

In Mexiko werden 19 Prozent der Unterrichtszeit naturwissenschaftlichen Fächern gewidmet, während ihr Anteil in Belgien (fläm. und franz. Gem.) bei 6 Prozent oder darunter liegt. Im Mittelwert der OECD-Länder entfallen 11 Prozent der Unterrichtszeit auf naturwissenschaftliche Fächer. Was den Anteil der Unterrichtszeit betrifft, der auf Mathematik entfällt, sind die Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern geringer. In den meisten Ländern werden etwa 13 Prozent der Unterrichtszeit für Mathematik aufgewendet, was eng am Gesamtmittelwert liegt. Ausnahmen bilden hier Griechenland, Italien, die Niederlande und die Türkei (höchstens 11 Prozent) sowie Neuseeland und die Vereinigten Staaten (beide 16 Prozent).

In Irland, Mexiko, Portugal und der Tschechischen Republik entfällt ein relativ großer Teil der gesamten Unterrichtszeit (mindestens 17 Prozent) auf Sozialkunde, während in Island nur 7 Prozent der gesamten Unterrichtszeit diesem Fach gewidmet werden. In England entfallen 13 Prozent der Unterrichtszeit auf Technik, was deutlich über dem OECD-Durchschnitt von 5 Prozent liegt (Tabelle D4.2). Innerhalb der OECD-Länder reicht die in einem Dreijahreszeitraum vorgesehene Unterrichtszeit in Mathematik und naturwissenschaftlichen Fächern von 467 Stunden in Island bis zu 1.167 Stunden in Mexiko. Die mittlere Unterrichtszeit über die drei Jahre hinweg liegt bei 665 Stunden (Tabelle D4.1b).

In Australien, Belgien (fläm. und franz. Gem.), Neuseeland, den Niederlanden, Schottland, der Türkei und Ungarn entfallen mehr als 15 Prozent der insgesamt vorgesehenen Unterrichtszeit auf Wahlfächer, bzw. Fächer, die auf Schulebene festgelegt werden. (Tabelle D4.2)

In England, Finnland, Griechenland, Italien, Japan, Mexiko, Norwegen, Österreich, Portugal und den Vereinigten Staaten ist die Zeit, die in der Sekundarstufe I auf die verschiedenen Teile des Lehrplans zu verwenden ist, in hohem Maße festgelegt. Dennoch kann es in vielen dieser Länder innerhalb der überwiegend festgelegten Lehrpläne ein gewisses Maß an Flexibilität geben.

In den OECD-Ländern entfallen 39 Prozent der insgesamt vorgesehenen Unterrichtszeit auf Lesen und Schreiben in der Muttersprache, Mathematik und naturwissenschaftliche Fächer.

Die in einem Dreijahreszeitraum vorgesehene Unterrichtszeit in Mathematik und den naturwissenschaftlichen Fächern reicht von 467 Stunden in Island bis zu 1.167 Stunden in Mexiko.

In sieben Ländern entfallen mehr als 15 Prozent der insgesamt vorgesehenen Unterrichtszeit auf Wahlfächer.

Schüler können selbst innerhalb der Pflichtfächer noch bestimmte Wahlmöglichkeiten haben. (Tabelle D4.2)

In den meisten Ländern gibt es einen nationalen Lehrplan, der als Rahmen für die Festlegung der Unterrichtszeit für die einzelnen Fächer dient.

In 23 von 25 Ländern gibt es einen nationalen Lehrplan, der festlegt, wie viel Unterrichtszeit auf die einzelnen Fächer oder Fachgebiete entfällt (nationale Quellen s. Anhang 3). Der Grad der Flexibilität, den Schulen, Lehrer und Schüler bei der Festlegung der Inhalte, der Auswahl der Schulbücher und der weiteren Ausgestaltung der Stundenpläne haben, ist von Land zu Land verschieden. In den meisten Ländern werden Entscheidungen über den Lehrplan zwischen nationalen, regionalen und lokalen Behörden und den Schulen getroffen.

KERNBEREICHE DES LEHRPLANS IN AUSTRALIEN

In Australien ist der Lehrplan in den meisten Staaten und Territorien vorgeschrieben. Dieser Lehrplan deckt "acht Kernbereiche des Lernens" ab – Kunst, Englisch, Gesundheits- und Sportunterricht, andere Sprachen außer Englisch, Mathematik, naturwissenschaftliche Fächer, Gesellschafts- und Umweltkunde und Technik. Aber in einigen Staaten haben die australischen Schulen bei der Festlegung der Einzelheiten verschiedener Fächer einen Spielraum, um den Lehrplan an die individuellen Bedürfnisse der Schule und der Schüler anpassen zu können.

FESTLEGUNG DES VORGESEHENEN LEHRPLANS IN BELGIEN (FLÄM. GEM.)

In Belgien (fläm. Gem.) legt die Regierung die Fächer des vorgesehenen Lehrplans für die verschiedenen Jahre des Sekundarbereichs fest. Nur für den Sekundarbereich I legt die Regierung außerdem die Mindeststundenzahl pro Woche des vorgesehenen Lehrplans fest. Die Zahl der Unterrichtsstunden pro Fach wird jedoch nicht festgelegt. Jedes zuständige Gremium kann daher selbst nicht nur über die zusätzlich angebotenen Fächer (neben dem vorgesehenen Lehrplan) entscheiden, sondern auch darüber, wie viel Zeit jedem Fach gewidmet wird (unter Berücksichtigung der Vorgaben des vorgesehenen Lehrplans zur Mindestzahl an Wochenstunden).

UNTERRICHTSZEIT IN FINNLAND

In Finnland bestehen nationale Vorgaben für die Mindestzahl an Unterrichtsstunden in der unteren und oberen Stufe der Gesamtschule (Comprehensive School). Innerhalb dieser Grenzen können die Schulen selbst entscheiden, wie die Fächer auf die sechsjährige untere Stufe und die dreijährige obere Stufe verteilt werden.

VORGESEHENER LEHRPLAN IN DEUTSCHLAND

In Deutschland hängt der vorgesehene Lehrplan vom jeweiligen Bundesland und der Art der Schule ab. Außerdem erlauben manche Lehrpläne den Schulen, in einigen Fächern zu entscheiden, wie viele Stunden pro Woche sie unterrichten wollen.

NATIONALER KERNLEHRPLAN IN UNGARN

In Ungarn hat das Parlament 1995 den ‚Nationalen Kernlehrplan‘ verabschiedet, d.h. ein neues System zur Steuerung der Bildungsinhalte. Dieses neue System ersetzte das frühere einstufige System zur Steuerung der Bildungsinhalte durch ein zweistufiges System. Zusätzlich zum Nationalen Kernlehrplan, der die Grundprinzipien, die wichtigsten Wissensgebiete (Fächer werden in Wissensgebiete eingeordnet) und die allgemeinen Anforderungen bis zum Ende der 10. Klasse festlegt, müssen Schulen ihre eigenen, lokalen Schullehrpläne entwickeln. Der Nationale Kernlehrplan wurde ab dem Schuljahr 1998/1999 für die Klassen 1 bis 7 eingeführt.

GESETZGEBUNG ZUM LEHRPLAN IN NEUSEELAND

Ende 1998 wurde die Gesetzgebung zum Lehrplan geändert (Aspekte des Education Legislation Amendment Act, 1998), damit die Lehrpläne präziser verabschiedet werden können (z.B. gelten „Maori medium documents“ nur für „Maori medium schools“ und „Maori medium“-Klassen in den Schulen) und um übergreifende bildungspolitische Verlautbarungen zum Lehrplan und zur Bewertung im Amtsblatt veröffentlichen zu können. Zum Juli 1999 war der Stand der sieben Verlautbarungen zum Lehrplan wie folgt: Mathematik, naturwissenschaftliche Fächer, Englisch und Technik waren veröffentlicht; Sozialkunde und Gesundheits- und Sportunterricht waren fertig gestellt, aber noch nicht veröffentlicht und Kunst war noch nicht fertig gestellt.

AUTONOME GEMEINSCHAFTEN IN SPANIEN

In Spanien ist in allen Autonomen Gemeinschaften eine Mindestzeit festgelegt, die auf den vorgeschriebenen Pflichtteil des Lehrplans zu entfallen hat, aber jede Gemeinschaft hat das Recht, diese Mindestanforderungen nach Belieben anzuheben. Die größten Unterschiede lassen sich im Bezug auf die Muttersprache beobachten. Die Gemeinschaften mit einer eigenen Sprache verwenden die doppelte Zeit auf Lesen und Schreiben in der Muttersprache (die Hälfte davon für Spanisch, die andere Hälfte für die Sprache der Gemeinschaft).

VORGESCHRIEBENER LEHRPLAN IN SCHWEDEN

In Schweden wird der vorgeschriebene Lehrplan vom fachlichen Inhalt her von der Regierung, dem Parlament bzw. dem Bildungssystem festgelegt. Genannt wird nur die Gesamtstundenzahl pro Fach oder Fachgebiet während der neunjährigen Pflichtschulzeit. Die Gemeinden und Schulen legen selbst fest, in welchem Jahr ein Unterrichtsfach eingeführt wird und wie viele Unterrichtsstunden pro Schuljahr dafür erforderlich sind.

DER LEHRPLAN IM VEREINIGTEN KÖNIGREICH

In England wird durch einen Prozess der Entwicklung und Beratung (National Curriculum) festgelegt, was unterrichtet wird. Es gibt Richtlinien im nationalen Lehrplan für die Zeit, die für jedes Fach vorzusehen ist, diese sind jedoch nicht gesetzlich bindend. In Schottland wird der Lehrplan nicht gesetzlich festgelegt, die Schulen legen jedoch für die 5- bis 14-jährigen Schüler einen bestimmten Rahmen fest. Hier wird für jedes Fach die vorzusehende Zeit empfohlen, um sicherzustellen, dass der Lehrplan für alle Schüler umfassend, ausgewogen und kontinuierlich ist und Fortschritte für alle Schüler ermöglicht.

■ DEFINITIONEN UND ANGEWANDTE METHODIK

Die Daten über die Unterrichtszeit stammen aus der OECD/INES-Erhebung 2000 zu Lehrern und Lehrplänen und beziehen sich auf das Schuljahr 1998/1999

Die vorgesehene Unterrichtszeit bezieht sich auf die Anzahl der Zeitstunden, die Schüler jährlich in den Pflicht- und Nicht-Pflichtfächern des Lehrplans unterrichtet werden. Pflicht- oder Kernfächer bzw. -Fachgebiete beziehen sich auf Fächer, die von jeder Schule zu unterrichten und von jedem Schüler zu besuchen sind. Der Nicht-Pflichtteil des Lehrplans ist der nicht einheitlich unterrichtete Teil, d.h. der Teil, der auf Schulebene festgelegt wird. Pflichtfächer umfassen wählbare Kurse innerhalb eines Fachgebiets (z.B. Züge innerhalb eines Fachs, Wahl einer Fremdsprache oder die Wahl zwischen bildender Kunst und Musik). Für weitere Informationen zu länderspezifischen Unterrichtszeiten und Lehrplänen s. Anhang 3.

Die Gesamtzahl der vorgesehenen Unterrichtsstunden pro Jahr wurde berechnet, indem die jährliche Gesamtzahl der Unterrichtseinheiten in der Klasse mit der Zeitdauer der einzelnen Einheit multipliziert und durch 60 Minuten geteilt wurde.

Unter dem vorgeschriebenen Lehrplan sind die fachlichen Inhalte zu verstehen, die vom Staat, dem (Bundes-)Land oder der entsprechenden Behörde festgelegt sind.

Unter dem vorgeschriebenen Lehrplan sind die fachlichen Inhalte zu verstehen, die vom Staat, dem (Bundes-)Land oder der entsprechenden Behörde festgelegt sind. Der vorgeschriebene Lehrplan kann in Lehrplanrichtlinien, in Prüfungsrichtlinien, in gesetzlichen Vorschriften und Bestimmungen und anderen offiziellen Verlautbarungen enthalten sein. Die Daten für England und die Vereinigten Staaten basieren jedoch auf Stichprobenerhebungen und spiegeln daher eher den tatsächlich umgesetzten als den für alle Schüler geltenden Lehrplan wider.

Für die Klassifizierung der Unterrichtsfächer, die Quellen der nationalen Lehrplandokumente sowie Hinweise zum Geltungsbereich, zur Auslegung und zur Methodik dieses Indikators s. Anhang 3.

Die Aufteilung der Unterrichtszeit für 14-Jährige bezieht sich auf die formale jährliche Unterrichtszeit in Schulstunden für Unterrichtsaktivitäten für Schüler des Sekundarbereichs I der einzelnen Länder. Referenzjahr ist das Schuljahr 1998/1999. Wenn keine formalen Vorschriften vorlagen, wurde die Zahl der Unterrichtsstunden aufgrund entsprechender Erhebungsdaten geschätzt.

In der Unterrichtszeit nicht enthalten ist nicht pflichtmäßig außerhalb der regulären Schulzeit abzuleistende Zeit. Ebenso wenig enthalten sind Hausaufgaben, Privatunterricht und Selbststudium, z.B. zusätzliche Fächer, die vor oder nach der Schulzeit belegt werden.

Stunden, die entfallen, wenn Schulen wegen Feiertagen oder Feierlichkeiten geschlossen sind, sind ebenfalls nicht enthalten.

Insgesamt vorgesehene Unterrichtszeit für Schüler des Sekundarbereich I

Tabelle D4.1a. **Vorgesehene Unterrichtszeit (1999)**
Vorgesehene Unterrichtszeit in Stunden pro Jahr für 12- bis 14-jährige Schüler

	Alter			Gesamt
	12	13	14	
OECD-Länder				
Australien*	a	1.013	1.017	m
Österreich	1.002	1.156	1.249	3.407
Belgien (fläm. Gem.)*	a	960	960	m
Belgien (franz. Gem.)	1.048	1.048	m	m
Tschechische Republik*	798	827	887	2.512
Dänemark	840	900	930	2.670
England*	940	940	940	2.820
Finnland*	684	855	855	2.394
Frankreich	841	979	979	2.799
Deutschland*	864	921	921	2.706
Griechenland	1.036	1.036	1.036	3.108
Ungarn*	780	902	902	2.584
Island	793	817	817	2.427
Irland*	935	935	935	2.806
Italien*	1.105	1.105	1.105	3.315
Japan	875	875	875	2.625
Korea	867	867	867	2.601
Mexiko	1.167	1.167	1.167	3.500
Niederlande	1.067	1.067	1.067	3.200
Neuseeland*	903	988	988	2.879
Norwegen	770	855	855	2.480
Portugal*	930	930	930	2.790
Schottland*	1.000	1.000	1.000	3.000
Spanien*	794	870	870	2.534
Schweden*	741	741	741	2.222
Türkei	864	864	864	2.592
Vereinigte Staaten	m	m	980	m
Ländermittel	902	947	951	2.781
WEI-Teilnehmerstaaten¹				
Argentinien	816	936	936	2.688
Brasilien	800	800	800	2.400
Chile	990	990	1.020	3.000
Ägypten	972	1.026	1.026	3.024
Indonesien	1.231	1.231	1.231	3.692
Jordanien	944	974	974	2.892
Malaysia	1.189	1.189	1.189	3.567
Paraguay	912	912	912	2.736
Peru	903	903	903	2.709
Philippinen	1.467	1.467	1.467	4.400
Russische Föderation	864	1.143	945	2.952
Thailand	1.167	1.167	1.167	3.500
Tunesien	840	900	900	2.640
Uruguay	1.295	1.295	1.517	4.107
Zimbabwe	753	1.289	1.289	3.331

1. Referenzjahr 1998 für alle WEI-Teilnehmerstaaten

* Hinweise s. Anhang 3

Quelle: OECD.

D
4

Tabelle D4.1b. **Unterrichtszeit in Mathematik und den Naturwissenschaften (1999)**
 Vorgesehene Unterrichtszeit in Mathematik und den Naturwissenschaften in Stunden pro Jahr für 12- bis 14-jährige Schüler

	Alter			Gesamt
	12	13	14	
OECD-Länder				
Australien*	a	232	232	m
Österreich	247	278	370	894
Belgien (fläm. Gem.)*	a	180	150	m
Belgien (franz. Gem.)	185	216	a	m
Tschechische Republik*	207	207	266	680
Dänemark	210	240	240	690
England*	226	228	235	688
Finnland*	177	171	171	519
Frankreich	223	257	257	737
Deutschland*	209	206	222	637
Griechenland	178	207	266	651
Ungarn*	194	194	222	611
Island	140	163	163	467
Irland*	200	200	200	601
Italien*	221	221	221	663
Japan	175	204	233	613
Korea	204	204	204	612
Mexiko	367	433	367	1.167
Niederlande	200	200	200	600
Neuseeland*	293	240	320	853
Norwegen	171	200	171	542
Portugal*	240	330	210	780
Schottland*	233	200	200	633
Spanien*	207	180	186	573
Schweden*	189	189	189	567
Türkei	171	171	171	514
Vereinigte Staaten	m	m	295	m
Ländermittel	211	221	229	665
WEI-Teilnehmerstaaten¹				
Argentinien	240	240	240	720
Ägypten	243	257	257	756
Indonesien	410	352	352	1.114
Jordanien	250	258	278	786
Malaysia	273	273	273	820
Paraguay	240	264	264	768
Peru	232	232	258	722
Philippinen	267	267	267	800
Russische Föderation	243	297	297	837
Thailand	200	200	m	400
Tunesien	165	165	165	495
Uruguay	407	407	481	1.295
Zimbabwe	232	290	290	812

1. Referenzjahr 1998 für alle WEI-Teilnehmerstaaten

* Hinweise s. Anhang 3

Quelle: OECD.

Tabelle D4.3. **Vorgesehene Unterrichtszeit pro Fach (1999)**

Anteil der gesamten vorgesehenen Unterrichtszeit pro Fach für 12- bis 14-jährige Schüler (in %) und die Aufteilung der Unterrichtszeit auf den Pflicht- und den Nicht-Pflichtteil des Lehrplans¹.

	Lesen und Schreiben in der Muttersprache	Mathematik	Naturwissenschaften	Sozialkunde	Moderne Fremdsprachen	Technik	Kunst	Leibeserziehung	Religion	Berufliche Fertigkeiten	andere	Pflichtteil	Nicht-Pflichtteil
OECD-Länder													
Australien*	12	12	11	11	6	9	8	9	n	n	1	80	20
Österreich*	11	14	13	11	9	5	11	10	5	2	9	100	n
Belgien (fläm. Gem.)*	14	13	5	9	14	6	6	6	6	n	n	80	20
Belgien (franz. Gem.)*	15	13	6	12	12	3	3	9	6	n	4	82	18
Tschechische Republik*	14	14	13	18	11	n	9	7	n	4	5	94	6
Dänemark	20	13	12	11	10	n	9	7	3	n	3	90	10
England*	12	12	12	14	16	13	5	8	5	n	2	100	n
Finnland*	20	12	10	10	9	4	8	8	4	n	16	100	n
Frankreich	17	14	12	12	11	7	7	11	n	n	1	93	7
Deutschland*	14	13	10	12	16	4	10	10	5	1	2	96	4
Griechenland*	12	11	10	10	15	5	6	8	6	1	16	100	n
Ungarn*	12	12	12	10	9	2	7	6	n	4	4	78	22
Island*	15	12	8	7	15	n	14	9	3	6	n	88	12
Irland*	24	12	10	19	10	n	n	5	7	n	2	88	12
Italien*	23	10	10	14	11	9	13	7	3	n	n	100	n
Japan*	14	12	11	12	13	8	11	10	n	n	8	100	n
Korea*	14	12	12	11	12	5	10	9	n	4	6	93	7
Mexiko*	14	14	19	18	9	9	6	6	n	3	3	100	n
Niederlande*	10	10	8	11	14	5	7	9	n	n	3	78	22
Neuseeland*	17	16	14	14	n	8	4	11	n	n	n	84	16
Norwegen*	16	13	9	11	16	n	8	10	7	n	10	100	n
Portugal*	13	13	15	17	10	n	10	10	3	n	10	100	n
Schottland*	12	12	9	9	7	9	9	6	7	n	n	80	20
Spanien	18	13	10	10	11	5	12	8	x	n	n	88	12
Schweden*	22	14	12	13	12	x	3	8	x	n	10	94	6
Türkei	14	11	8	11	11	8	5	2	5	5	n	83	17
Vereinigte Staaten*	17	16	14	12	7	3	7	12	1	5	7	100	n
Ländermittel	15	13	11	12	11	5	8	8	3	1	5	92	8
WEI-Teilnehmerstaaten²													
Argentinien	13	13	13	15	8	8	8	8	a	a	5	93	7
Indien	25	14	11	8	14	a	6	6	6	3	8	100	m
Indonesien	16	16	14	13	6	a	5	5	5	15	5	100	a
Jordanien	20	13	15	9	16	4	3	4	9	6	3	100	a
Malaysia	14	11	11	14	11	5	5	5	9	5	n	90	10
Paraguay	21	13	15	14	x	13	11	5	x	x	8	100	a
Peru	14	14	12	23	6	a	6	6	6	7	n	93	7
Philippinen	9	9	9	9	9	18	6	3	a	n	9	82	18
Russische Föderation	24	14	15	14	x	6	4	5	a	m	n	81	n
Thailand	11	6	9	11	x	x	3	9	x	6	14	69	31
Tunesien	17	14	5	15	5	5	7	10	5	a	17	100	a
Uruguay	13	13	19	18	a	8	a	5	a	a	a	81	19
Zimbabwe	14	14	11	9	14	9	7	4	7	10	2	100	n

1. Beschreibung der einzelnen Fächer und Quellen der Angabe der vorgesehenen Unterrichtszeit s. Anhang 3.

2. Referenzjahr 1998 für alle WEI-Teilnehmerstaaten

* Hinweise s. Anhang 3

Quelle: OECD.

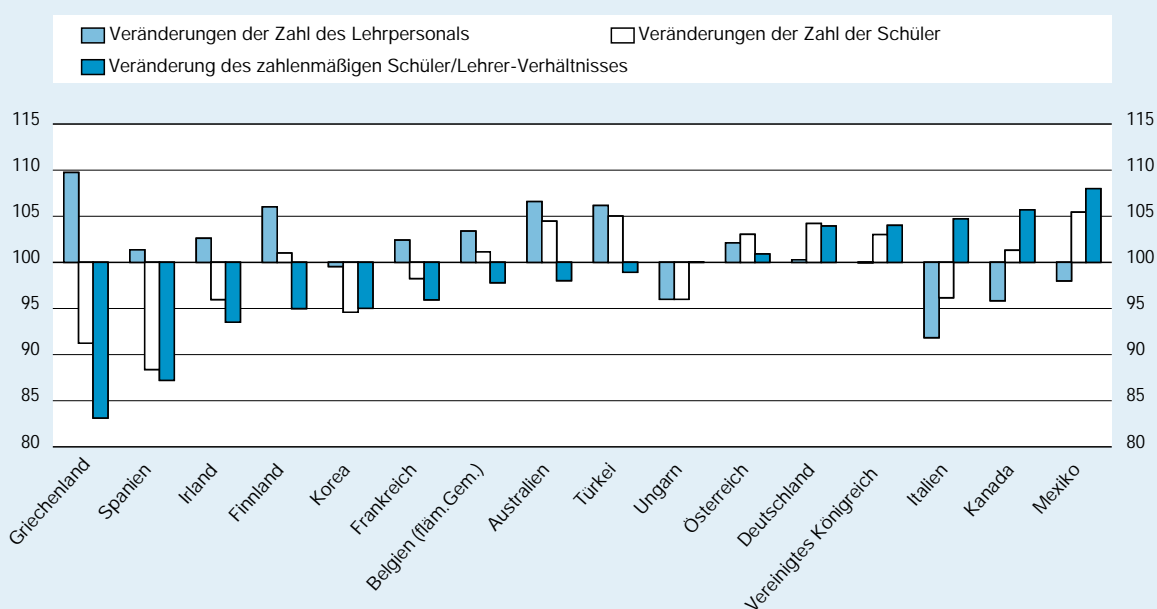
Insgesamt vorgesehene Unterrichtszeit für Schüler des Sekundarbereich I

ZAHLENMÄßIGES SCHÜLER/LEHRER-VERHÄLTNIS

- In Korea und der Türkei ist das zahlenmäßige Schüler/Lehrer-Verhältnis im Primarbereich etwa dreimal höher als in Dänemark und Ungarn.
- Das zahlenmäßige Schüler/Lehrer-Verhältnis verbessert sich vom Primar- zum Sekundarbereich, es gibt jedoch Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern: In Frankreich, Irland, Korea und der Türkei ist der Rückgang beim zahlenmäßigen Schüler/Lehrer-Verhältnis vom Primar- zum Sekundarbereich viel ausgeprägter als in anderen Ländern.
- In einigen Ländern hat sich das zahlenmäßige Schüler/Lehrer-Verhältnis zwischen 1995 und 1999 deutlich verändert, entweder auf Grund politischer Veränderungen oder weil die Anpassung des Lehrangebots an veränderte demographische Gegebenheiten mit einer zeitlichen Verzögerung erfolgte.

D5

Grafik D5.1 **Änderungsindex der Zahl des Lehrpersonals und der Schüler, 1995 - 1999 (1995 = 100) und des zahlenmäßigen Schüler/Lehrer-Verhältnisses**
 Im Primar- und Sekundarbereich privater und öffentlicher Einrichtungen, Berechnungen basieren auf Vollzeitäquivalenten



Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge der Veränderung des zahlenmäßigen Schüler/Lehrer-Verhältnisses zwischen 1995 und 1999.
 Quelle: OECD, Tabelle D5.2.

■ POLITISCHER HINTERGRUND

Obwohl in den Schulen Computer und die Informationstechnologien als Lernhilfen zunehmend an Bedeutung gewinnen, bleiben die Lehrer nach wie vor die wichtigste Quelle der Wissensvermittlung für Schüler. Das zahlenmäßige Schüler/Lehrer-Verhältnis ist daher ein wichtiger Indikator für die von den Ländern für Bildungszwecke bereitgestellten Ressourcen. Da es schwierig ist, direkte Maßstäbe für die Bildungsqualität aufzustellen, wird dieser Indikator oft als indirekte Kennzahl zur Messung der Bildungsqualität herangezogen. Dies geschieht unter der Annahme, dass ein geringeres zahlenmäßiges Schüler/Lehrer-Verhältnis den Schülern einen besseren Zugang zu den Lehrressourcen ermöglicht.

Es mag abzuwägen sein zwischen einem geringeren zahlenmäßigen Schüler/Lehrer-Verhältnis und höheren Gehältern für Lehrer, größeren Klassen, höheren Investitionen in Unterrichtstechnologien oder dem verstärkten Einsatz von Hilfslehrkräften und anderen Hilfskräften, deren Gehalt oft deutlich unter dem qualifizierter Lehrer liegt. Da außerdem zunehmend mehr Kinder mit speziellen Bildungsbedürfnissen in Regelklassen integriert werden, könnte der verstärkte Einsatz von Fachpersonal und Unterstützungsdiensten die für eine Verringerung des Schüler/Lehrer-Verhältnisses erforderlichen Ressourcen einschränken.

■ ERGEBNISSE UND ERLÄUTERUNGEN

Dieser Indikator zeigt das zahlenmäßige Schüler/Lehrer-Verhältnis, das sich ergibt, wenn, gemessen in Vollzeit-Äquivalenten, die Zahl der Schüler eines bestimmten Bildungsbereichs durch die Zahl der „Lehrer“ des gleichen Bereichs und der gleichen Schulart dividiert wird.

Das Konzept des zahlenmäßigen Schüler/Lehrer-Verhältnisses unterscheidet sich von dem der Klassengröße. Ein Land kann ein geringeres zahlenmäßiges Schüler/Lehrer-Verhältnis haben als ein anderes, dies bedeutet aber nicht zwangsläufig auch, dass die Klassen im ersteren Land kleiner sind oder die Schüler im ersteren Land mehr Unterricht erhalten. Die Beziehung zwischen dem zahlenmäßigen Schüler/Lehrer-Verhältnis und sowohl der durchschnittlichen Klassengröße als auch der Anzahl der Unterrichtsstunden pro Schüler wird durch viele Faktoren beeinflusst. Die Länder unterscheiden sich in der Länge des Schuljahres, der Anzahl der Stunden, die ein Schüler täglich unterrichtet wird, der Länge des Arbeitstages eines Lehrers, der Zahl der Klassen oder Schüler, für die ein Lehrer verantwortlich ist, hinsichtlich der Zeitaufteilung der Lehrer zwischen Unterricht und anderen Aufgaben, der Gruppierung von Schülern innerhalb der Klassen und der Praxis des Teamunterrichts.

Primar- und Sekundarbereich

Das zahlenmäßige Schüler/Lehrer-Verhältnis im Primar- und Sekundarbereich weist in den OECD-Ländern große Unterschiede auf. Im Primarbereich reicht das zahlenmäßige Schüler/Lehrer-Verhältnis, ausgedrückt in Vollzeit-Äquivalenten, von 32 Schülern pro Lehrer in Korea bis 11 in Dänemark und Ungarn. Der OECD-Mittelwert im Primarbereich liegt bei 18 Schülern pro Lehrer, das kommt den in Australien (17,3), Kanada (18,7) und Finnland (17,4) ermittelten Werten (Grafik D5.2) sehr nahe.

Was dieser Indikator aufzeigt ...

...und was nicht.

In Korea und der Türkei ist das zahlenmäßige Schüler/Lehrer-Verhältnis im Primarbereich etwa dreimal höher als in Dänemark und Ungarn.

D5

Im Sekundarbereich schwankt das zahlenmäßige Schüler/Lehrer-Verhältnis etwas mehr und reicht, ausgedrückt in Vollzeit-Äquivalenten, von mehr als 21 Schülern pro Lehrer in Korea und Mexiko bis zu weniger als 11 in Belgien (fläm. Gem.), Griechenland, Italien, Luxemburg, Österreich und Ungarn. Es ist zu beachten, dass das zahlenmäßige Schüler/Lehrer-Verhältnis nur einer von mehreren Indikatoren für die Qualität des Bildungsangebots ist. Achtklässler in Korea beispielsweise schneiden in Mathematik sehr gut ab, obwohl das zahlenmäßige Schüler/Lehrer-Verhältnis sehr hoch ist, dagegen erreichen Schüler in Italien nur durchschnittliche Ergebnisse obwohl dort das zahlenmäßige Schüler/Lehrer-Verhältnis weniger als die Hälfte des koreanischen ausmacht (s. Indikator F1).

Der OECD-Mittelwert für das zahlenmäßige Schüler/Lehrer-Verhältnis im Sekundarbereich beträgt 14,6. Dies liegt sehr nahe bei den für Deutschland (15,2), Irland (14,6), Japan (15,3), Schweden (14,5), die Tschechische Republik (14,7), das Vereinigte Königreich (14,7) und die Vereinigten Staaten (15,6) ermittelten Werten (Tabelle D.5.1).

Das zahlenmäßige Schüler/Lehrer-Verhältnis verbessert sich vom Primar- zum Sekundarbereich.

Wie die unterschiedlichen Mittelwerte für das zahlenmäßige Schüler/Lehrer-Verhältnis zwischen Primar- und Sekundarbereich erkennen lassen, stehen den Schülern um so mehr Lehrer zur Verfügung, je höher sie in ihrer Bildungslaufbahn aufsteigen. Mit Ausnahme von Dänemark, Kanada, Mexiko, den Niederlanden und Schweden verringert sich in allen OECD-Ländern das zahlenmäßige Schüler/Lehrer-Verhältnis vom Primar- zum Sekundarbereich.

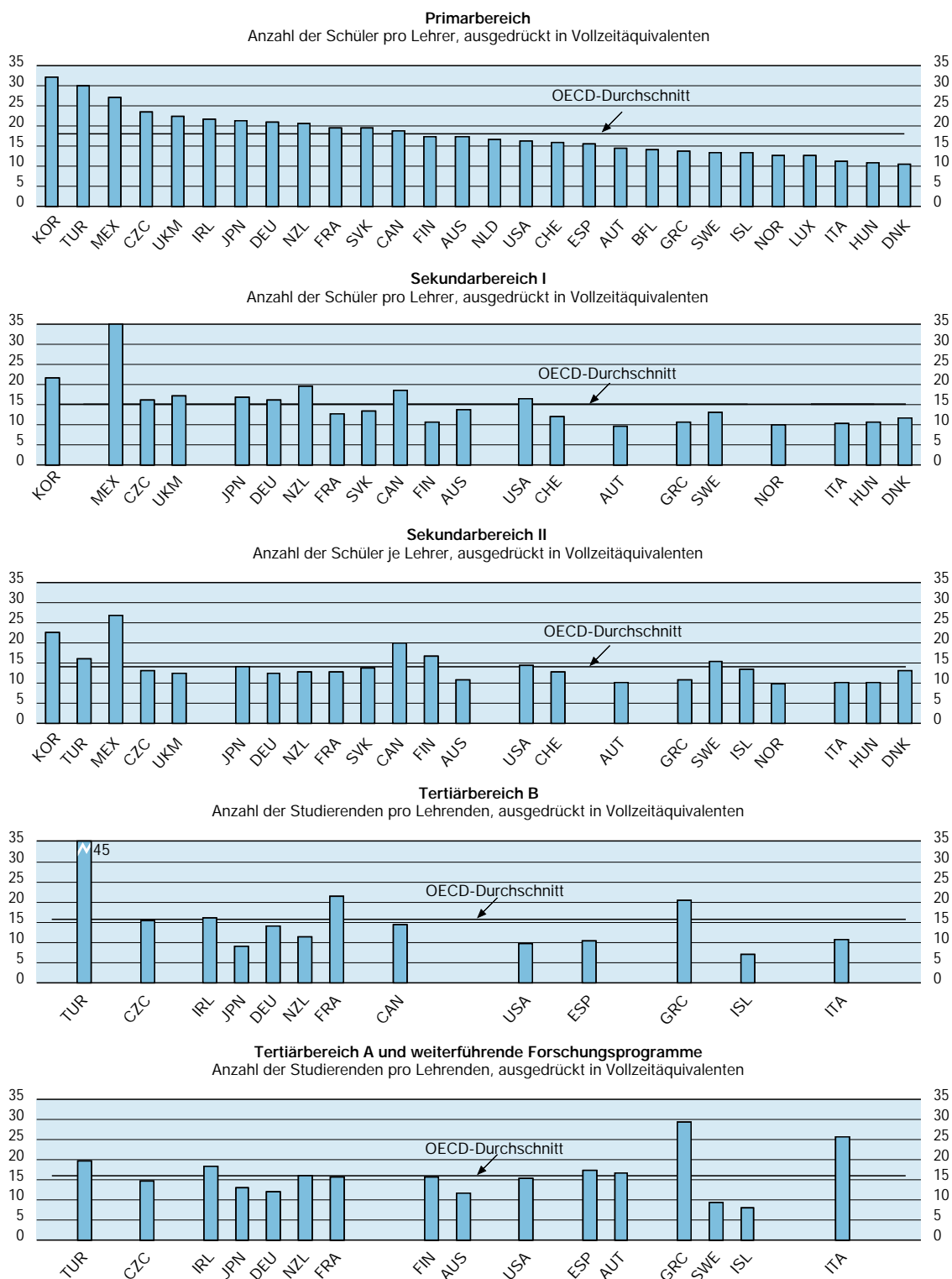
In Frankreich, Irland, Korea und der Türkei ist der Rückgang beim zahlenmäßigen Schüler/Lehrer-Verhältnis vom Primar- zum Sekundarbereich wesentlich ausgeprägter als in anderen Ländern.

Obwohl die relative Stellung der Länder beim zahlenmäßigen Schüler/Lehrer-Verhältnis für beide Bildungsbereiche ziemlich gleich bleibt, gibt es einige Ausnahmen. In Frankreich, Irland, Korea und der Türkei ist der Rückgang beim zahlenmäßigen Schüler/Lehrer-Verhältnis vom Primar- zum Sekundarbereich viel ausgeprägter als in anderen Ländern. Der Unterschied zwischen beiden Bildungsbereichen reicht von sieben bis zu zehn Schülern pro Vollzeit-Äquivalentem Lehrer. Diese Unterschiede könnten darauf hinweisen, dass die einzelnen Länder dem zahlenmäßigen Schüler/Lehrer-Verhältnis in einem bestimmten Bildungsbereich unterschiedliche Bedeutung beimessen, sie könnten aber auch auf zeitliche Verzögerungen bei der Anpassung des Lehrpersonals an veränderte demographische Gegebenheiten hinweisen oder auf Unterschiede bei den von Lehrern in den verschiedenen Bildungsbereichen abzuleistenden Schulstunden. Dieser Trend ist zwar über alle Länder hinweg zu beobachten, vom bildungspädagogischen Standpunkt her ist jedoch nicht immer nachzuvollziehen, warum auf höherer Bildungsebene ein geringeres zahlenmäßiges Schüler/Lehrer-Verhältnis eher wünschenswert ist.

Für diese Unterschiede ist eine Vielzahl von Faktoren verantwortlich.

Bei der Interpretation der Unterschiede beim zahlenmäßigen Schüler/Lehrer-Verhältnis ist eine Vielzahl von Faktoren zu berücksichtigen, darunter die Struktur der betreffenden Bildungseinrichtungen, die typischen Klassengrößen, die Anzahl der Stunden, die ein typischer „Lehrer“ im Schuljahr unterrichtet, der Umfang der praktischen Ausbildung und die Dauer der Bildungsgänge. Außerdem bedarf es wahrscheinlich einer genaueren Definitionen der Bezeichnung „Lehrer“ und zuverlässigerer Zählungen der Vollzeit-Äquivalente für Schüler und Lehrer, um besser vergleichbare zahlenmäßige Schüler/Lehrer-Verhältnisse errechnen zu können.

Grafik D5.2 Zahlenmäßiges Schüler/Lehrer-Verhältnis (1999)
Öffentliche und private Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich, Berechnungen basieren auf Vollzeitäquivalenten



D5

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Anzahl der Schüler pro Lehrer im Primarbereich.
Quelle: OECD, Tabelle D5.1.

In einigen Ländern hat sich das zahlenmäßige Schüler/Lehrer-Verhältnis zwischen 1995 und 1999 deutlich verändert.

Tabelle D5.2 zeigt die Veränderungen bei der Zahl der Schüler und Lehrer und beim zahlenmäßigen Schüler/Lehrer-Verhältnis im Primar- und Sekundarbereich im Zeitraum von 1995 bis 1999. In Griechenland, Finnland, Irland und Spanien hat das zahlenmäßige Schüler/Lehrer-Verhältnis im Primar- und Sekundarbereich zwischen 1995 und 1999 um mindestens 5 Prozent abgenommen. Im Vergleich dazu waren in Italien, Kanada und Mexiko Zunahmen von 5 bis 8 Prozent zu beobachten.

Veränderungen des zahlenmäßigen Schüler/Lehrer-Verhältnisses über die Jahre hinweg können auf politische Veränderungen hinweisen, sie können aber auch ein Zeichen dafür sein, dass die Anpassung des Lehrangebots an Veränderungen der demographischen Gegebenheiten innerhalb der jüngeren Generation nur mit Verzögerungen erfolgt. In Australien, Deutschland, Mexiko, Österreich, der Türkei und dem Vereinigten Königreich ist die Bevölkerungsgruppe der Schüler im Primar- und Sekundarbereich im Zeitraum von 1995 bis 1999 um mindestens 3 Prozent angestiegen. Von diesen Ländern war nur in Australien und der Türkei ein Anstieg bei der Zahl der Lehrer zu verzeichnen, der dem Anstieg der Schülerzahlen entsprach oder diesen überstieg. In den anderen Ländern hat daher das zahlenmäßige Schüler/Lehrer-Verhältnis zugenommen.

Umgekehrt hat in Griechenland, Irland, Italien, Korea, Polen, Spanien, der Tschechischen Republik und Ungarn die Zahl der Schüler im Primar- und Sekundarbereich im Zeitraum von 1995 bis 1999 um mindestens 3 Prozent abgenommen. In Italien jedoch ist die Zahl der Lehrer viel stärker zurückgegangen und hat zu einer Zunahme des zahlenmäßigen Schüler/Lehrer-Verhältnisses um 5 Prozent geführt. In den anderen Ländern hat das zahlenmäßige Schüler/Lehrer-Verhältnis abgenommen.

Tertiärbereich

Im Allgemeinen ist das zahlenmäßige Verhältnis Studierende zu Lehrpersonal im Tertiärbereich niedriger als im Primar- und Sekundarbereich.

Das zahlenmäßige Schüler/Lehrer-Verhältnis im Tertiärbereich ist im OECD-Durchschnitt das niedrigste aller Bildungsbereiche. Für öffentliche und private Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs schwankt dieses Verhältnis zwischen 26 Studierenden pro Lehrenden in Griechenland und weniger als 12 in Island, Japan, Schweden und der Slowakischen Republik (Tabelle D5.1). Allerdings sollten solche Vergleiche für den Tertiärbereich mit Vorsicht betrachtet werden, da immer noch Schwierigkeiten bei der Berechnung von vergleichbaren Vollzeit-Äquivalenten für Studierende und Lehrende bestehen.

In acht der zwölf Länder, für die Daten für Bildungsgänge sowohl im Tertiärbereich A als auch im Tertiärbereich B vorliegen, ist das zahlenmäßige Verhältnis Studierende zu Lehrpersonal in Bildungsgängen des Tertiärbereichs B, die generell stärker berufsorientiert sind, geringer als in Bildungsgängen des Tertiärbereichs A und weiterführenden Forschungsprogrammen. Im OECD-Durchschnitt beträgt das zahlenmäßige Verhältnis Studierende zu Lehrpersonal bei Bildungsgängen des Tertiärbereichs B 15,7 im Vergleich zu 16,2 bei Bildungsgängen des Tertiärbereichs A und weiterführenden Forschungsprogrammen (Grafik D5.2). Deutschland, Frankreich, die Tschechische Republik und die Türkei sind die vier Länder, die in den Bildungsgängen des Tertiärbereichs B ein höheres Verhältnis als in den Bildungsgängen des Tertiärbereichs A und den weiterführenden Forschungsprogrammen haben.

Elementarbereich

Im Elementarbereich ist das zahlenmäßige Schüler/Lehrer-Verhältnis tendenziell niedriger als im Primarbereich, aber leicht höher als im Sekundarbereich. Das zahlenmäßige Schüler/Lehrer-Verhältnis im Elementarbereich reicht von weniger als sieben Schülern pro Lehrer in Dänemark, Island, Neuseeland und Norwegen bis zu über 23 Schülern in Deutschland, Korea und Mexiko. Zum Teil ist dies auf Unterschiede in der Organisation des Elementarbereichs zwischen den einzelnen Ländern zurückzuführen. Im Elementarbereich gibt es in vielen Ländern eine große Auswahl entsprechender Bildungseinrichtungen.

Es besteht offensichtlich nur eine geringe Beziehung zwischen dem zahlenmäßigen Schüler/Lehrer-Verhältnis im Elementar- und im Primarbereich, was darauf hindeutet, dass innerhalb der einzelnen Länder unterschiedliche Bewertungen hinsichtlich des Personalbedarfs und Stellenwerts bestehen.

■ DEFINITIONEN UND ANGEWANDTE METHODIK

Die OECD-Klassifizierung der im Bildungsbereich Beschäftigten soll als Rahmen für eine Klassifizierung in allen Bildungsbereichen dienen. Die Klassifizierung beruht auf der Funktion und gruppiert das Personal nach vier Hauptfunktionen: 1.) Lehrendes Personal 2.) Professionelle Unterstützung für Schüler/Studierende 3.) Management/Qualitätskontrolle/Verwaltung 4.) Wartungs- und Betriebspersonal. Das lehrende Personal wird weiter aufgeteilt in unterrichtendes Personal, d.h. Lehrer, und die Hilfslehrkräfte. Für diesen Indikator werden nur Lehrer berücksichtigt, anderes lehrendes Personal ist nicht berücksichtigt.

Der Begriff Lehrer umfasst voll qualifiziertes Personal, das direkt in das Unterrichten der Schüler eingebunden ist. Die Kategorie umfasst Lehrkräfte, Förderlehrer und andere Lehrer, die mit Schülern als ganzer Klasse im Klassenzimmer, in kleinen Gruppen in einem Förderraum oder im Einzelunterricht innerhalb oder außerhalb des regulären Unterrichts arbeiten. Diese Kategorie umfasst auch Fachgebietsleiter, deren Aufgaben ein gewisses Maß an Unterricht beinhalten, während nicht voll-qualifiziertes Personal, das Lehrer beim Unterricht unterstützt, wie Hilfslehrkräfte und andere Hilfskräfte, nicht erfasst ist.

Im Elementarbereich liegt das zahlenmäßige Schüler/Lehrer-Verhältnis zwischen dem für den Primar- und dem für den Sekundarbereich.

Die Daten beziehen sich auf das Schuljahr 1998/1999 und 1994/1995 und beruhen auf der im Jahre 2000 durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (Einzelheiten s. Anhang 3).

D5

Tabelle D5.1. **Zahlenmäßiges Schüler/Lehrer-Verhältnis (1999)**
 Öffentliche und private Bildungseinrichtungen nach Bildungsbereich, Berechnungen basieren auf Vollzeitäquivalenten

	Elementarbereich	Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II	Sekundarbereich gesamt	Tertiärbereich B	Tertiärbereich A und weiterführende Forschungsprogramme	Tertiärbereich gesamt
OECD-Länder								
Australien ²	m	17,3	13,7	10,8	12,7	m	11,8	m
Österreich*	17,5	14,5	9,6	10,0	9,8	m	16,5	15,0
Belgien (fläm. Gem.)*	17,7	13,9	x	x	8,8	x	x	18,1
Kanada*	15,1	18,7	18,7	20,0	19,3	14,5	m	m
Tschechische Republik	19,5	23,4	16,2	13,1	14,7	15,3	14,8	14,9
Dänemark	6,5	10,6	11,6	13,2	12,4	m	m	m
Finnland*	12,3	17,4	10,6	16,6	13,5	x	15,7	m
Frankreich	19,3	19,6	12,9	12,7	12,8	21,4	15,8	16,9
Deutschland	23,7	21,0	16,4	12,4	15,2	13,9	12,0	12,3
Griechenland	15,9	13,5	10,6	10,7	10,6	20,2	29,3	26,0
Ungarn*	11,8	10,9	10,9	10,3	10,6	x	x	12,1
Island*	5,7	13,3	x	13,5	m	7,0	8,2	8,0
Irland*	14,7	21,6	x	x	14,6	15,9	18,2	17,3
Italien*	13,2	11,3	10,3	10,2	10,3	10,6	25,6	24,8
Japan	19,0	21,2	17,1	14,1	15,4	9,1	13,0	11,5
Korea	23,9	32,2	21,9	22,5	22,2	m	m	m
Luxemburg ^{1*}	16,7	12,5	x	x	9,9	m	m	m
Mexiko	24,4	27,2	35,5	26,9	32,2	x	x	14,8
Niederlande*	x	16,6	x	x	17,7	m	m	12,0
Neuseeland	6,6	20,5	19,8	12,8	16,1	11,3	16,0	14,8
Norwegen*	5,1	12,6	10,1	9,9	m	x	x	13,4
Polen	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowakische Republik	10,4	19,6	13,5	13,8	13,6	x	x	10,3
Spanien*	17,1	15,4	x	x	12,9	10,2	17,3	16,4
Schweden*	m	13,3	13,3	15,5	14,5	x	9,3	9,5
Schweiz ¹	17,8	16,1	12,1	12,6	12,3	m	m	m
Türkei	15,3	30,0	a	16,1	16,1	45,4	19,5	21,5
Vereinigtes Königreich ^{3*}	16,5	22,5	17,4	12,4	14,7	x	x	18,5
Vereinigten Staaten	19,3	16,3	16,8	14,5	15,6	9,8	15,4	14,0
Ländermittel	15,4	18,0	15,2	14,1	14,6	15,7	16,2	15,3
WEI-Teilnehmerstaaten								
Argentinien	18,1	20,7	15,5	12,4	14,3	19,7	29,0	m
Brasilien	21,2	28,9	33,7	38,6	36,2	x	x	13,3
Chile	52,6	33,4	33,4	26,9	29,1	m	m	m
China	27,4	m	m	m	m	14,2	14,7	m
Ägypten	m	23,4	22,0	12,6	16,9	m	m	m
Indonesien	19,0	23,1	19,8	17,2	18,7	x	x	12,5
Israel ¹	m	17,4	12,7	10,4	11,3	m	m	m
Jordanien ¹	21,4	x	x	17,3	10,1	m	m	m
Malaysia ¹	27,1	21,6	x	x	19,3	m	m	m
Paraguay	24,6	19,7	x	x	9,9	10,3	m	m
Peru	27,5	23,5	17,2	x	17,2	14,3	13,6	13,9
Philippinen	11,3	34,4	x	x	32,9	a	17,2	17,2
Russische Föderation	m	17,6	m	m	11,5	12,3	10,1	11,0
Thailand	24,6	20,7	23,5	21,6	22,7	30,9	27,5	28,5
Tunesien ¹	10,9	23,9	25,8	21,3	23,8	x	x	26,5
Uruguay	31,0	20,6	11,7	24,8	15,1	x	x	7,4
Zimbabwe	m	41,0	14,5	m	27,3	x	x	32,3

1. nur öffentliche Einrichtungen

2. nur allgemeinbildende Bildungsgänge des Sekundarbereich I und II

3. nur allgemeinbildende Bildungsgänge des Sekundarbereich II

* Hinweise s. Anhang 3

Quelle: OECD.

Tabelle D5.2. **Veränderungsindex der Zahl des Lehrpersonals und der Schüler zwischen 1995 - 1999 (1995 = 100), und des zahlenmäßigen Schüler/Lehrer-Verhältnisses**
 Öffentliche und private Einrichtungen nach Bildungsbereich, Berechnungen basierend auf Vollzeitäquivalenten

	Zahl des Lehrpersonals					Zahl der Schüler					zahlenmäßiges Schüler/Lehrer-Verhältnis				
	Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II	Sekundarbereich gesamt	Primar- und Sekundarbereich	Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II	Sekundarbereich gesamt	Primar- und Sekundarbereich	Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II	Sekundarbereich gesamt	Primar- und Sekundarbereich
Australien ¹	108	x	x	105	107	103	103	111	105	104	95	x	x	100	97
Österreich	107	99	102	100	102	104	98	110	103	103	97	99	108	102	101
Belgien (fläm. Gem.)	110	x	x	100	103	104	93	102	99	101	95	x	x	99	98
Kanada	89	102	105	103	96	100	97	109	103	101	112	95	104	100	106
Tschechische Republik*	m	m	m	m	m	121	97	68	82	95	m	m	m	m	m
Finnland*	110	109	100	104	106	100	100	103	102	101	90	92	103	98	95
Frankreich	97	x	x	105	102	97	x	x	99	98	100	x	x	94	96
Deutschland	100	100	102	101	100	101	105	108	106	104	102	105	107	106	104
Griechenland	108	111	111	111	110	91	87	96	92	91	84	79	87	83	83
Ungarn	105	86	98	91	96	99	97	91	94	96	94	113	93	103	100
Irland	100	x	x	105	103	94	92	107	98	96	94	x	x	93	94
Italien	95	87	92	90	92	102	93	92	93	96	107	107	100	103	105
Korea	100	93	106	100	100	101	77	104	89	95	101	82	98	90	95
Mexiko ²	105	85	100	91	98	101	115	115	115	105	96	135	116	127	108
Polen	m	m	m	m	m	92	a	109	109	97	m	m	m	m	m
Spanien*	x	x	x	x	101	x	x	x	x	88	x	x	x	x	87
Türkei	106	x	101	x	106	104	x	109	x	105	98	x	108	x	99
Vereinigtes Königreich ³	98	95	104	101	100	103	104	102	103	103	105	109	98	103	104
Ländermittel	103	97	102	101	101	101	97	102	99	99	98	102	102	100	98

1. nur allgemeinbildende Bildungsgänge des Sekundarbereich I und II
2. Die Zahl der Lehrer basiert auf Personenzählungen
3. nur allgemeinbildende Bildungsgänge des Sekundarbereich II

* Hinweise s. Anhang 3

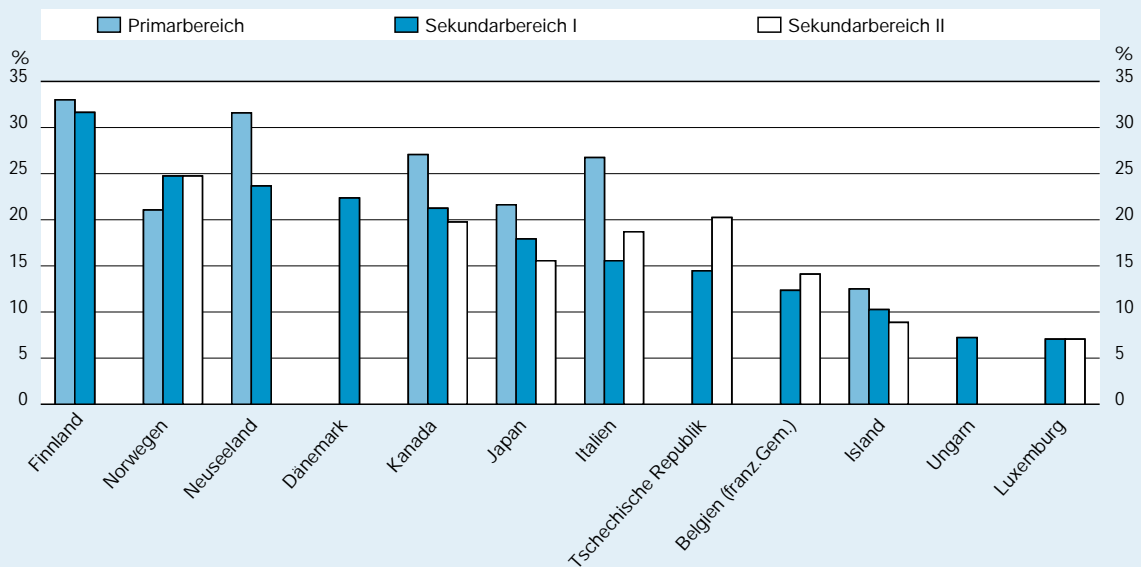
Quelle: OECD.

SCHULUNG DER LEHRER IN INFORMATIONSD- UND KOMMUNIKATIONSTECHNOLOGIEN (ICT)

- 70 bis 90 Prozent der Rektoren im Primarbereich geben an, Zielvorgaben für die Schulung aller Lehrer in IC-Technologien festgelegt zu haben.
- Der Anteil der Rektoren im Primarbereich, die angeben, dieses Ziel auch erreicht zu haben, schwankt jedoch zwischen 30 Prozent und mehr in Finnland und Neuseeland und lediglich 10 Prozent in Island.
- Im Sekundarbereich I reicht der Anteil der Rektoren, die angeben, alle Lehrer hätten ICT-Schulungen erhalten, von über 20 Prozent in Finnland, Norwegen und Neuseeland bis zu unter 8 Prozent in Ungarn, Island und Luxemburg.

D6

Grafik D6.1 Zielvorgaben und Zielerreichung für die Schulung von Lehrern in ICT (1998-1999)
 Grad der Zielerreichung, der von Schulleitern festgelegten Vorgaben für die Schulung aller Lehrer in ICT, nach Bildungsbereich



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Grads der Zielerreichung der von Schulleitern festgelegten Vorgaben für die Schulung aller Lehrer in ICT im Sekundarbereich I.
 Quelle: Internationale Vereinigung zur Bewertung von Bildungsleistungen (IEA)/SITES. Tabelle D6.1.

■ POLITISCHER HINTERGRUND

Die rasante Entwicklung der Informations- und Kommunikationstechnologien (ICT nach dem englischen Fachbegriff *Information and Communication Technologies*) hat zu einer Vielzahl neuer Produkte, Märkte und Unternehmensmodelle geführt. IC-Technologien können als starker Katalysator für Wachstum und Effizienz dienen. Lehrer müssen keine IT-Spezialisten werden, um die modernen Informations-technologien beim Lehren und Lernen zu nutzen. Aber ihre Computerkenntnisse müssen mindestens denen eines durchschnittlichen Schülers entsprechen, bzw. etwas über diesen liegen, und sie müssen in der Lage sein, die IC-Technologien in ihren Unterricht zu integrieren, um die Schüler auf die Informationsgesellschaft vorzubereiten. Die Zugangsmöglichkeiten der Lehrer zu ICT-Schulungen können als Maßstab dafür dienen, wie sich eine Schule an den technologischen Fortschritt anpasst und auf neue Unterrichtsmethoden einstellt.

Dieser Indikator untersucht die Zielvorgaben, die Schulleiter für die Schulung der Lehrer in IC-Technologien festlegen und inwieweit diese Zielvorgaben erreicht werden.

■ ERGEBNISSE UND ERLÄUTERUNGEN

Die Schulrektoren in den 13 Mitgliedsländern, die an der Zweiten Studie zu Informationstechnologien im Bildungswesen (IEA/SITES) teilgenommen haben, setzen sich ehrgeizige Ziele für die Schulung der Lehrer in neuen Informationstechnologien. Mindestens 70 Prozent der Rektoren wollen alle Lehrer in IC-Technologien schulen, nur der Sekundarbereich in Japan bildet eine Ausnahme. In Finnland, Neuseeland und Norwegen liegt die Zahl für den Sekundarbereich sogar bei fast 95 Prozent (Tabelle D6.1). Die Antworten der Schulleiter und der Lehrer sind entsprechend der Anzahl der Schüler, die die jeweilige Schule besuchen, gewichtet. Für weitere Details s. Definitionen und angewandte Methodik.

Im Durchschnitt verfolgen 7 von 10 Schulrektoren im Primar- und Sekundarbereich I das Ziel, alle Lehrer in IC-Technologien zu schulen.

Die Länder erreichen diese Schulungsziele jedoch in sehr unterschiedlichen Maße. In Finnland und Neuseeland geben mindestens 30 Prozent der Schulrektoren im Primarbereich an, alle Lehrer seien in IC-Technologien geschult.

Im Sekundarbereich I sehen die Ergebnisse hinsichtlich der Zielvorgabe, alle Lehrer schulen zu wollen, ähnlich aus wie im Primarbereich. Dies scheint den Wunsch der Schulrektoren zu belegen, mit dem Aufkommen und der Nutzung neuer Technologien Schritt halten zu wollen. Abgesehen von Finnland und Neuseeland geben jedoch weniger als 30 Prozent der Rektoren an, auch tatsächlich alle Lehrer in IC-Technologien geschult zu haben.

Im Sekundarbereich II sind die Ziele der Schulrektoren im französischsprachigen Teil Belgiens und insbesondere in Japan weniger ehrgeizig. Nicht mehr als 50 Prozent der Schulleiter in Japan legten das Ziel fest, alle Lehrer in IC-Technologien zu schulen. In allen anderen Ländern war der Anteil der Schulleiter, die angaben, alle Lehrer seien geschult worden, ähnlich groß wie im Sekundarbereich I (Tabelle D6.1).

Art und Ort der ICT-Schulungen für Lehrer

Um einen effizienten Einsatz der IC-Technologien in der Bildung sicherzustellen, sind interne und externe Schulungsangebote von großer Bedeutung. Die Schulung der Lehrer ist ein Schlüssel zur effizienten Nutzung von IC-Technologien in der Schule. Deshalb wurden die IT-Spezialisten der Schulen

Einführungs- und Anwenderkurse werden hauptsächlich innerhalb der Schule angeboten, ...

befragt, ob Lehrer die Möglichkeit haben, an Kursen zur besseren Nutzung der IC-Technologien teilzunehmen und ob solche Kurse innerhalb der Schule oder extern angeboten werden.

Nach den Berichten scheinen in den Ländern, die an der Umfrage teilnahmen, interne Schulungsmöglichkeiten für Lehrer für Einführungskurse in den Bereichen Hard- und Software sowie Nutzung des Internets im Sekundarbereich II allgemein verfügbar zu sein. Japan ausgenommen, wo es mehr externe als interne Einführungskurse gibt, geben mehr als 43 Prozent der Schulen in allen teilnehmenden Ländern an, dass für Lehrer im Sekundarbereich II eher interne als externe Schulungsangebote zur Verfügung stehen (Tabellen D6.2a-c). Im Sekundarbereich I scheinen Island, Japan und Ungarn hauptsächlich auf externe ICT-Schulungen der Lehrer zu setzen. In Island können beispielsweise 68 Prozent der Lehrer im Sekundarbereich I externe Einführungskurse im Bereich Software nutzen, im Vergleich zu 26 Prozent internen Angebote (Tabelle D6.2b). Dagegen liegt in Italien der Anteil der Lehrer im Sekundarbereich, die Zugang zu internen Angeboten haben, nahe oder über 70 Prozent (Tabellen 6.2a,b).

... dagegen werden Kurse für Betrieb und Verwaltung von Computersystemen überwiegend extern angeboten.

Bei fortgeschrittenen oder spezialisierten Kursen – zum Beispiel für Betrieb und Verwaltung von Computersystemen, Programmieren, fortgeschrittene Nutzung des Internets oder Nutzung von video- und computergestützten Unterrichts- und Lehranwendungen – nutzen die Schulrektoren verstärkt externe Schulungsangebote (Tabellen D6.2 a-d). Mindestens 34 Prozent der Schulrektoren im Sekundarbereich in Island, Japan, Kanada und Ungarn geben beispielsweise an, dass Fortgeschrittenenkurse zu speziellen Anwendungen extern verfügbar seien (Tabelle D6.2b). Ebenso haben mehr als 30 Prozent der Lehrer im Sekundarbereich I in Dänemark, Island, Japan und Kanada Zugang zu externen themenspezifischen Schulungsangeboten. Italien ist das einzige Land, das sowohl im Sekundarbereich I als auch im Sekundarbereich II interne Schulungen für alle fortgeschrittenen und spezialisierten Kurse in den Bereichen Hard- und Software sowie Nutzung des Internets bevorzugt (Tabellen D6.2 a-c).

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass Schulen hinsichtlich Personal und Erfahrung der geeigneterer Ort sind, um Lehrern im Sekundarbereich grundlegende ICT-Kenntnisse zu vermitteln. Je spezialisierter und anspruchsvoller jedoch die erforderlichen Schulungen werden, um so eher müssen Schulen auf externe Anbieter zurückgreifen, um die Schulungsbedürfnisse zu erfüllen.

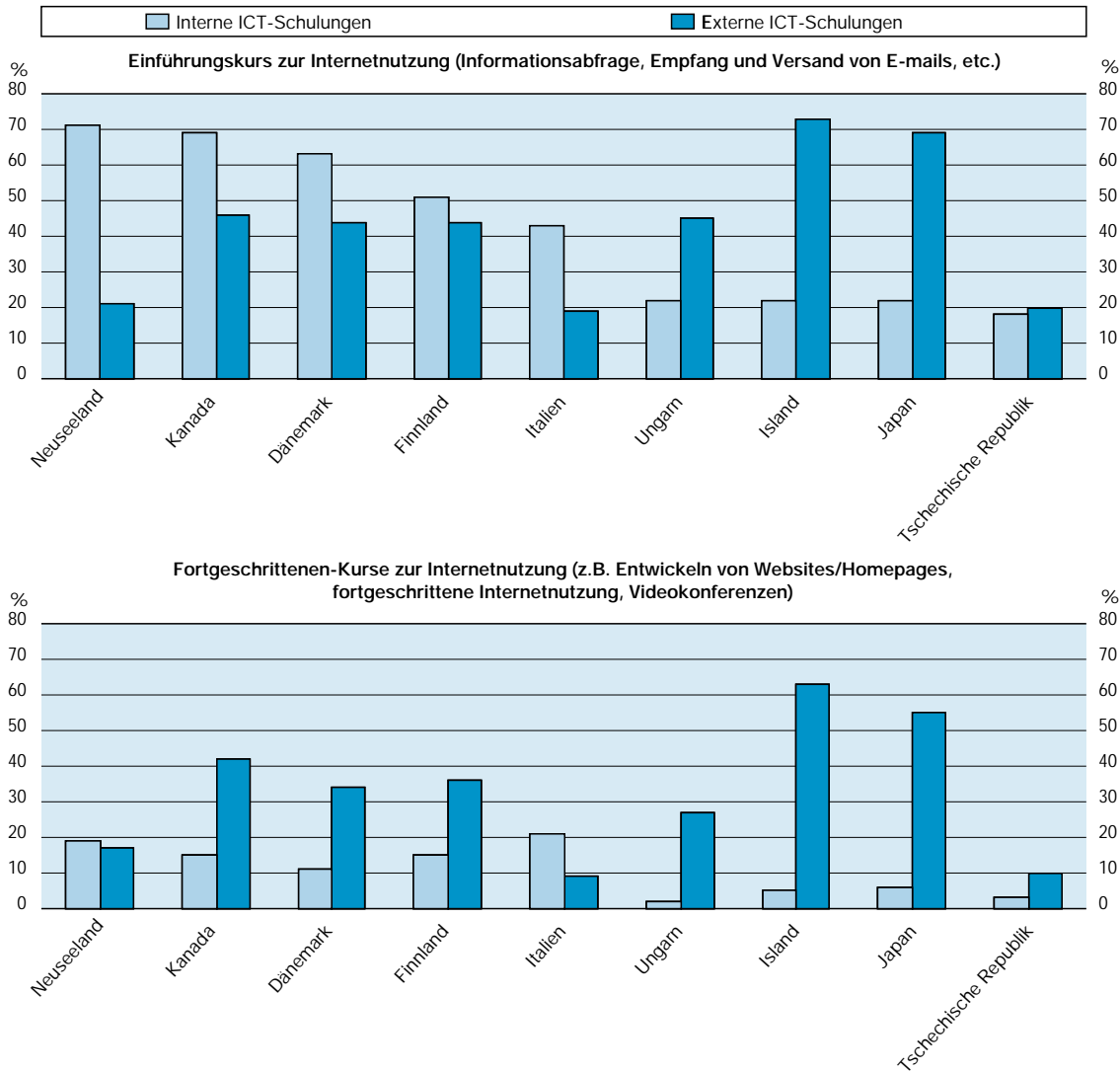
Schulung der Lehrer im Bereich Internetnutzung

Lehrer müssen auch in der effizienten Nutzung des Internets geschult werden ...

Das Internet wird zunehmend im Bildungsbetrieb eingesetzt (Tabelle D6.2c). Lehrer müssen nicht nur in der Nutzung des Internets geschult werden, sondern auch darin, wie dieses Instrument effizient in den Unterrichts- und Lernprozess integriert werden kann. In Dänemark, Kanada und Neuseeland geben mehr als 60 Prozent der Schulrektoren im Sekundarbereich I an, dass interne Kurse zum Internet angeboten werden. In Island und Japan werden externe Kurse im Sekundarbereich I in 70 Prozent der Schulen angeboten, wohingegen in der Tschechischen Republik nur 18 Prozent der Lehrer Zugang zu schulinternen Kursen zur Nutzung des Internets und 20 Prozent zu externen Angeboten haben.

Grafik D6.2 Art und Ort von ICT-Schulungen zur Internetnutzung (1998-1999)

Anteil der Schulen des Sekundarbereich I (in %), an denen einführende und fortgeschrittene ICT-Schulungen zur Nutzung des Internet zur Verfügung stehen, nach Ort der Schulung, dargestellt als Prozentsatz der Teilnehmer



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Verfügbarkeit von internen ICT-Schulungen zur Einführung in die Nutzung des Internets.
 Quelle: Internationale Vereinigung zur Bewertung von Bildungsleistungen (IEA)/SITES. Tabelle D6.2c.

Schulungsangebote zur fortgeschrittenen Nutzung des Internets (Webdesign, Videokonferenzen) finden ebenfalls immer größeren Anklang. Viele Schulen entwickeln ihre eigenen Websites und Schulen in entlegenen Gebieten können jetzt über elektronische Schwarze Bretter und Videokonferenzen mit anderen Schulen kommunizieren. Diese Schulungsangebote stehen jedoch oft nicht intern zur Verfügung. Angesichts des erforderlichen hohen Spezialisierungsgrades scheinen jedoch die Lehrer in den meisten Ländern Zugang zu externen Schulungsangeboten zu haben. Mit Ausnahme der Lehrer im Sekundarbereich II in Island (35 Prozent) haben weniger als 25 Prozent der Lehrer Zugang zu

...aber diese Schulungen stehen den Lehrern bislang nur selten schulintern zur Verfügung.

internen Schulungen und mehr als 34 Prozent der Lehrer in Kanada, Dänemark, Finnland, Island und Japan Zugang zu externen Schulungsangeboten (Tabelle D6.2c).

Weitergabe von ICT-Wissen unter den Lehrern

Die Schulung der Lehrer in IC-Technologien ist ein kontinuierlicher Prozess. Um einen besseren Einblick in diesen Prozess zu bekommen, wurden im Rahmen der IEA/SITES-Erhebung die IT-Spezialisten der Schulen befragt, wie der Austausch von für den Einsatz von IC-Technologien relevantem Wissen unter den Lehrern erfolgt.

Informelle Kommunikation ist der von Lehrern im Primarbereich am häufigsten genutzte Weg, um Wissen über IC-Technologien weiterzugeben.

Im Primarbereich erfolgt dieser Austausch vorwiegend über informelle Kontakte und Kommunikation. Als zweithäufigste Möglichkeit der Wissensvermittlung wurden Schulungen durch den IT-Spezialisten genannt, gefolgt von internen und schließlich externen Kursen. In mindestens 35 Prozent der Schulen gaben die Direktoren an, dass ICT-relevantes Wissen den Lehrern von externen Anbietern vermittelt wird. In Kanada und Neuseeland nehmen mehr als 40 Prozent der Lehrer wiederholt an externen Kursen teil. Außer in Kanada (31 Prozent) stehen ICT-Fragen nur selten auf der Tagesordnung von Lehrerkonferenzen (Tabelle D6.3a).

Ähnliches lässt sich im Sekundarbereich beobachten, wo die Wissensweitergabe überwiegend über indirekte oder informelle Kontakte stattfindet, gefolgt von Schulungen durch den IT-Spezialisten der Schule. Es gibt jedoch einige bemerkenswerte Ausnahmen. In Kanada und Neuseeland geben die Schulleiter beispielsweise an, dass im Sekundarbereich I im Vergleich zu anderen Ländern verstärkt schulische Arbeitsgruppen zu IC-Technologien genutzt werden (45 Prozent bzw. 61 Prozent). In Ungarn dagegen liegt keine Kommunikationsform über 40 Prozent. Im französischsprachigen Teil Belgiens geben viele Lehrer ihr Wissen während der Teilnahme an einem externen Kurs an andere Kollegen weiter (59 Prozent), während 80 Prozent der Lehrer in Italien und Norwegen von Informationen profitieren, die während schulinterner Kurse weitergegeben werden (Tabelle D6.3b).

■ DEFINITIONEN UND ANGEWANDTE METHODIK

Die Daten stammen aus der Zweiten Studie zur Informationstechnologie im Bildungswesen (SITES), die unter der Leitung der Internationalen Vereinigung für die Bewertung von Bildungsleistungen (IEA) durchgeführt wurde und beziehen sich auf 1998.

Dieser Bericht bezieht sich auf Daten aus Modul 1 der Zweiten Studie zu Informationstechnologien im Bildungswesen (SITES). SITES-1 ist eine international vergleichende Studie über die Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien (ICT) im Primar- und Sekundarbereich in 26 Ländern, die 1998 von der Internationalen Vereinigung für die Bewertung von Bildungsleistungen (IEA) durchgeführt wurde. Der Indikator erfasst eine Population von Schülern aus Schulen, die sowohl den Primar- als auch den Sekundarbereich abdecken. Im Primarbereich wurden die Schüler erfasst, die im achten Monat des Schuljahres 10 Jahre alt waren, im Sekundarbereich I die Schüler, die im achten Monat des Schuljahres 14 Jahre alt waren und im Sekundarbereich II alle Schüler, die das letzte Schuljahr des Sekundarbereichs besuchten. Zur Erhebung der Daten für das SITES Modul 1 wurde ein Schulfragebogen verwendet. Der erste Teil des Fragebogens, in dem es um Belange wie die Organisation, Zielvorgaben und Stand der Vorbereitung der Schulen im Bereich IC-Technologien sowie Schulungen der Lehrer in IC-

Technologien ging, wurde vom Rektor ausgefüllt. Der zweite Teil wurde von derjenigen Person ausgefüllt, die über die Infrastruktur und Einsatz von IC-Technologien an der Schule am besten informiert war; bzw. dem „IT-Spezialisten“. Die Antworten der Schulleiter und der IT-Spezialisten sind entsprechend der Anzahl der Schüler, die die jeweilige Schule besuchen, gewichtet.

Tabelle D6.1. **Zielvorgaben und Zielerreichung für die Schulung von Lehrern in ICT (1998-1999)**
Anteil der Schüler (in %), deren Rektoren angaben, dass die Schule Ziele für die Schulung aller Lehrer in der Nutzung von IC-Technologien festgelegt habe und Anteil (in %), der widerspiegelt, ob diese Zielvorgaben annähernd oder gänzlich realisiert wurden, nach Bildungsbereich

	Primarbereich		Sekundarbereich I		Sekundarbereich II	
	Zielvorgaben	Realisierung	Zielvorgaben	Realisierung	Zielvorgaben	Realisierung
Belgien (franz. Gem.) ¹	m	m	81	10	78	11
Kanada ²	85	23	80	17	81	16
Tschechische Republik	m	m	83	12	84	17
Dänemark	m	m	85	19	m	m
Finnland ²	97	32	98	31	m	m
Ungarn	m	m	97	7	m	m
Island	80	10	78	8	79	7
Italien ¹	86	23	90	14	91	17
Japan	74	16	67	12	45	7
Luxemburg	m	m	71	5	71	5
Neuseeland ¹	95	30	93	22	m	m
Norwegen	95	20	97	24	97	24

1. Land erfüllte nicht alle Stichprobenkriterien, Sekundarbereich

2. Land erfüllte nicht alle Stichprobenkriterien, Primar- und Sekundarbereich

Quelle: Internationale Vereinigung zur Bewertung von Bildungsleistungen (IEA)/SITES.

Tabelle D6.2a. **Art und Ort von ICT-Schulungen im Bereich Hardware für Lehrer (1998-1999)**
 Anteil der Schulen im Sekundarbereich, an denen Schulungen für Hardware zur Verfügung stehen, nach Ort und Art
 des Schulungskurses, ausgedrückt als Anteil der Schüler (in %)

	Allgemeine einführende Kurse (Benutzung eines Computers, Grundprinzipien von Hard- und Software, Funktionsweise einer Maus, Drucker)				Einführende technische Kurse für den Betrieb und die Wartung von Computersystemen				Fortgeschrittene technische Kurse für den Betrieb und die Wartung von Computersystemen (z.B. Netzwerke, spezielle Geräte)			
	Sekundarbereich I		Sekundarbereich II		Sekundarbereich I		Sekundarbereich II		Sekundarbereich I		Sekundarbereich II	
	Schul- intern	Extern	Schul- intern	Extern	Schul- intern	Extern	Schul- intern	Extern	Schul- intern	Extern	Schul- intern	Extern
Kanada ¹	65	44	60	45	9	30	13	31	3	26	7	30
Tschechische Republik	58	28	73	18	4	8	10	10	1	8	4	15
Dänemark	67	36	m	m	9	38	m	m	5	38	m	m
Finnland ¹	41	38	m	m	6	23	m	m	3	23	m	m
Ungarn	46	47	m	m	15	26	m	m	2	24	m	m
Island	30	66	50	36	2	46	n	51	n	40	n	35
Italien ¹	77	19	78	14	15	2	11	3	3	8	4	6
Japan	48	72	47	54	32	50	20	45	4	46	1	44
Neuseeland ¹	74	13	m	m	17	13	m	m	6	18	m	m

1. Land erfüllte nicht alle Stichprobenkriterien

Quelle: Internationale Vereinigung zur Bewertung von Bildungsleistungen (IEA)/SITES.

Tabelle D6.2b. **Art und Ort von ICT-Schulungen im Bereich Software für Lehrer (1998-1999)**
 Anteil der Schulen im Sekundarbereich, an denen Schulungen für Software zur Verfügung stehen, nach Ort und Art
 des Schulungskurses, ausgedrückt als Anteil der Schüler (in %)

	Einführungskurse für Anwendungen/ Standardtools				Fortgeschrittenenkurse für Anwendungen/ Standardtools				Programmierkurse			
	Sekundarbereich I		Sekundarbereich II		Sekundarbereich I		Sekundarbereich II		Sekundarbereich I		Sekundarbereich II	
	Schul- intern	Extern	Schul- intern	Extern	Schul- intern	Extern	Schul- intern	Extern	Schul- intern	Extern	Schul- intern	Extern
Kanada ¹	58	49	56	51	15	36	22	44	2	20	8	29
Tschechische Republik	45	31	66	19	13	14	24	20	1	7	4	10
Dänemark	65	51	m	m	12	33	m	m	2	14	m	m
Finnland ¹	35	43	m	m	7	25	m	m	5	15	m	m
Ungarn	41	53	m	m	10	37	m	m	3	18	m	m
Island	26	68	68	31	4	48	20	34	1	21	9	37
Italien ¹	67	16	71	11	12	8	19	9	16	8	20	6
Japan	11	63	8	56	9	51	7	50	6	54	5	47
Neuseeland ¹	68	22	m	m	27	17	m	m	7	11	m	m

1. Land erfüllte nicht alle Stichprobenkriterien

Quelle: Internationale Vereinigung zur Bewertung von Bildungsleistungen (IEA)/SITES.

Tabelle D6.2c. **Art und Ort von ICT-Schulungen im Bereich Internet und Multimedia für Lehrer (1998-1999)**
Anteil der Schulen im Sekundarbereich, an denen Schulungen für Internet und Multimedia zur Verfügung stehen, nach Ort und Art des Schulungskurses, ausgedrückt als Anteil der Schüler (in %)

	Einführungskurse zum Internet (Informationsabfrage, Empfang/Versenden von E-Mails, etc.)				Fortgeschrittenenkurse zum Internet (z.B. Gestaltung von Websites/Entwicklung von Homepages, fortgeschrittene Nutzung des Internet, Videokonferenzen)				Spezielle Kurse mit Digitalkamera und Audio-Equipment			
	Sekundarbereich I		Sekundarbereich II		Sekundarbereich I		Sekundarbereich II		Sekundarbereich I		Sekundarbereich II	
	Schul- intern	Extern	Schul- intern	Extern	Schul- intern	Extern	Schul- intern	Extern	Schul- intern	Extern	Schul- intern	Extern
Kanada ¹	69	46	64	47	15	42	22	46	10	23	16	24
Tschechische Republik	18	20	43	16	3	10	12	16	2	2	3	6
Dänemark	63	44	m	m	11	34	m	m	15	34	m	m
Finnland ¹	51	44	m	m	15	36	m	m	3	16	m	m
Ungarn	22	45	m	m	2	27	m	m	n	13	m	m
Island	22	73	84	40	5	63	35	54	1	21	9	19
Italien ¹	43	19	47	16	21	9	24	6	6	4	11	6
Japan	22	69	23	64	6	55	5	50	7	44	6	35
Neuseeland ¹	71	21	m	m	19	17	m	m	17	12	m	m

1. Land erfüllte nicht alle Stichprobenkriterien

Quelle: Internationale Vereinigung zur Bewertung von Bildungsleistungen (IEA)/SITES.

Tabelle D6.2d. **Art und Ort von ICT-Schulungen im Bereich Computertheorie für Lehrer (1998-1999)**
Anteil der Schulen im Sekundarbereich, an denen Schulungen zur Computertheorie zur Verfügung stehen, nach Ort und Art des Schulungskurses, ausgedrückt als Anteil der Schüler (in %)

	Allgemeine Einführungskurse (Geschichte der ICT, Relevanz und Auswirkungen des Einsatzes von Computern, etc.)				Allgemeine Kurse über didaktische/pädagogische Prinzipien des Einsatzes von Computern				Fächerspezifische Schulungen (mit fächerspezifischer Lernsoftware. z.B. Tutorien, Sortware zum Üben)			
	Sekundarbereich I		Sekundarbereich II		Sekundarbereich I		Sekundarbereich II		Sekundarbereich I		Sekundarbereich II	
	Schul- intern	Extern	Schul- intern	Extern	Schul- intern	Extern	Schul- intern	Extern	Schul- intern	Extern	Schul- intern	Extern
Kanada ¹	69	46	64	47	15	42	22	46	10	23	16	24
Tschechische Republik	18	20	43	16	3	10	12	16	2	2	3	6
Dänemark	63	44	m	m	11	34	m	m	15	34	m	m
Finnland ¹	51	44	m	m	15	36	m	m	3	16	m	m
Ungarn	22	45	m	m	2	27	m	m	n	13	m	m
Island	22	73	84	40	5	63	35	54	1	21	9	19
Italien ¹	43	19	47	16	21	9	24	6	6	4	11	6
Japan	22	69	23	64	6	55	5	50	7	44	6	35
Neuseeland ¹	71	21	m	m	19	17	m	m	17	12	m	m

1. Land erfüllte nicht alle Stichprobenkriterien

Quelle: Internationale Vereinigung zur Bewertung von Bildungsleistungen (IEA)/SITES.

Tabelle D6.3a. **Austausch von ICT-Kenntnissen unter Lehrern des Primarbereichs (1998-1999)**
 Unterschiedliche Wege, auf denen ein Austausch von ICT-Kenntnissen unter Lehrern des Primarbereichs stattfindet, ausgedrückt
 als Anteil der Schüler (in %)

	1. Über informelle Kontakte / Kommunikation	2. Über Computer-Koordinator	3. Über schulinterne Kurse	4. Kurse durch externe Dritte	5. Lehrer wiederholt externen Kurs	6. Keine vereinbarte Struktur	7. Über den ICT-Arbeitskreis der Schule	8. Regelmäßiger Punkt bei Personalbesprechungen	9. Austausch von ICT-Kenntnissen auf anderem Weg	10. Über einen regelmäßigen Newsletter
Kanada ¹	89	68	46	35	49	15	46	31	6	11
Finnland ¹	57	73	50	38	29	12	9	12	5	5
Island	83	78	36	41	13	34	4	6	14	1
Italien	52	38	57	42	19	18	40	10	2	1
Japan	52	40	51	42	26	16	19	15	3	8
Neuseeland	78	80	59	44	44	14	42	17	m	3
Norwegen	86	69	47	41	16	28	15	3	3	2
Ländermittel	71	64	49	40	28	20	25	13	6	4

1. Land erfüllte nicht alle Stichprobenkriterien

Quelle: Internationale Vereinigung zur Bewertung von Bildungsleistungen (IEA)/SITES.

Tabelle D6.3b. **Austausch von ICT-Kenntnissen unter Lehrern des Sekundarbereichs (1998-1999)**
Unterschiedliche Wege, auf denen ein Austausch von ICT-Kenntnissen unter Lehrern des Sekundarbereichs stattfindet, ausgedrückt als Anteil der Schüler (in %)

	Sekundarbereich I										Sekundarbereich II									
	1. Über informelle Kontakte / Kommunikation	2. Über Computer-Koordinator	3. Über schulinterne Kurse	4. Kurse durch externe Dritte	5. Lehrer wiederholt externen Kurs	6. Keine vereinbarte Struktur	7. Über den ICT-Arbeitskreis der Schule	8. Regelmäßiger Punkt bei Personalbesprechungen	9. Austausch von ICT-Kenntnissen auf anderem Weg	10. Über einen regelmäßigen Newsletter	1. Über informelle Kontakte / Kommunikation	2. Über Computer-Koordinator	3. Über schulinterne Kurse	4. Kurse durch externe Dritte	5. Lehrer wiederholt externen Kurs	6. Keine vereinbarte Struktur	7. Über den ICT-Arbeitskreis der Schule	8. Regelmäßiger Punkt bei Personalbesprechungen	9. Austausch von ICT-Kenntnissen auf anderem Weg	10. Über einen regelmäßigen Newsletter
Belgien (franz. Gem.) ¹	75	56	28	21	60	23	15	7	n	4	77	58	27	22	59	23	15	7	n	4
Kanada ¹	90	65	44	32	36	22	45	16	6	12	92	68	46	33	33	22	50	14	5	12
Tschechische Republik	85	35	32	10	17	17	6	11	2	n	89	49	38	14	25	11	37	10	6	3
Dänemark	92	78	63	50	33	50	23	5	6	14	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Finnland ¹	67	72	45	33	19	14	7	3	9	2	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	30	29	25	17	25	36	21	7	4	14	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Island	85	79	30	33	9	45	3	6	13	2	100	85	41	37	12	29	20	13	4	9
Italien ¹	74	44	72	45	29	18	32	13	4	5	71	49	77	30	26	22	35	11	3	3
Japan	72	41	38	41	14	18	18	8	1	3	72	48	33	39	19	29	42	6	2	2
Luxemburg	89	74	43	52	24	52	6	n	n	n	90	75	39	50	22	53	6	n	5	n
Neuseeland ¹	90	74	61	38	31	20	61	13	1	12	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	87	73	61	38	16	22	16	4	3	1	90	69	79	36	18	26	16	5	4	6
Ländermittel	76	60	45	34	26	28	21	8	5	7	85	63	48	33	27	27	28	9	4	6

1. Land erfüllte nicht alle Stichprobenkriterien

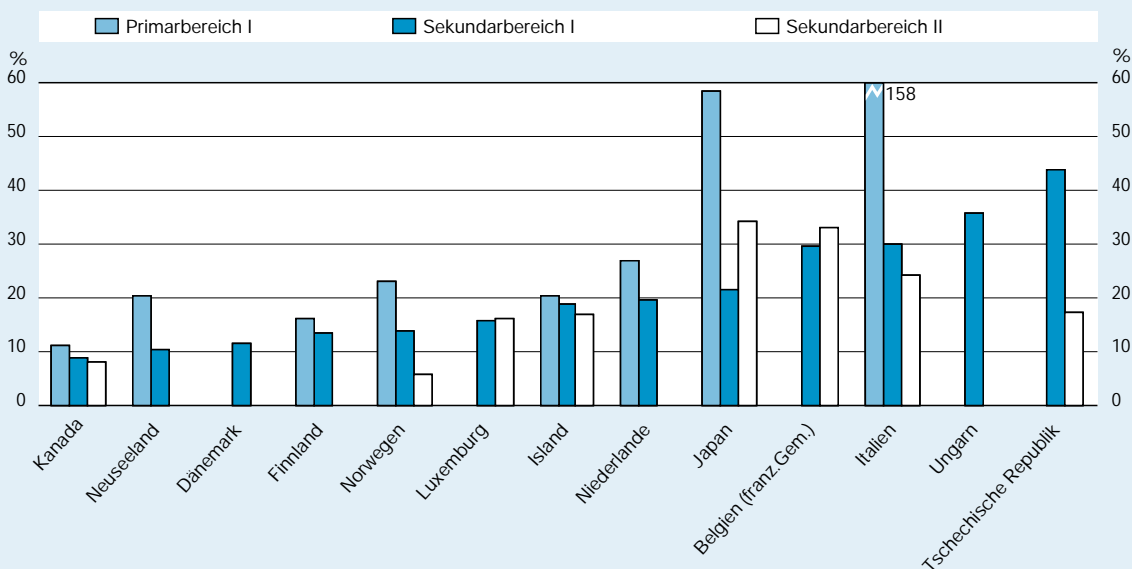
Quelle: Internationale Vereinigung zur Bewertung von Bildungsleistungen (IEA)/SITES.

NUTZUNG UND VERFÜGBARKEIT VON COMPUTERN IN DER SCHULE SOWIE IM LEHR- UND LERNPROZESS

- Im Primarbereich reicht der Prozentsatz der Schüler, die Computer benutzen, von 25 Prozent in Italien bis zu zirka 90 Prozent und mehr in Finnland, Kanada und Neuseeland.
- Im Sekundarbereich I werden Computer in stärkerem Maße genutzt und das zahlenmäßige Schüler/Computer-Verhältnis ist in der Regel günstiger.
- In vielen Ländern bleibt ein beträchtlicher Teil der Computer in den Schulen ungenutzt.
- In Finnland, Kanada, Island und Neuseeland sind über 75 Prozent der Schulen des Primarbereichs ans Internet angeschlossen, während in Italien nur 28 Prozent der Schulen über einen Internetzugang verfügen. Je höher der Bildungsbereich, desto besser der Zugang zum Internet.

Grafik D7.1 Schüler pro Computer (1998-1999)

Gesamtzahl der Schüler pro Gesamtzahl der Computer, die Schülern zur Verfügung stehen, nach Bildungsbereich.



Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge nach der Zahl der Schüler pro Computer im Sekundarbereich I.
 Quelle: Internationale Vereinigung zur Bewertung von Bildungsleistungen (IEA)/SITES, Tabelle D7.1.

■ POLITISCHER HINTERGRUND

Dieser Indikator untersucht die Zahl der Schüler pro Computer, wie Schüler Computer nutzen, die Qualität der Hardware und den Einsatz des Internets in Schulen des Primar- und Sekundarbereichs.

Die Volkswirtschaften der OECD-Länder sind in immer stärkerem Maße vom technologischen Wissen und den technologischen Fähigkeiten der Arbeitskräfte abhängig. Schüler, die in der Schule den Umgang mit Informationstechnologien kaum oder gar nicht lernen, können beim reibungslosen Übergang in den modernen Arbeitsmarkt Schwierigkeiten haben. Die Frage, wie Computer von Schülern und Lehrern zur Maximierung der Lernergebnisse der Schüler genutzt werden können und sollen, ist noch nicht beantwortet, aber die Aussagen über die Zugangsmöglichkeiten von Schülern zur Informationstechnologie, die im Indikator D7 präsentiert werden, beleuchten, wie Schulen und Bildungssysteme versuchen, auf den technologischen Wandel zu reagieren. Quantität und Qualität der Computergeräte, die den Schülern zur Verfügung stehen, sind auf ähnliche Art und Weise ein Hinweis darauf, inwieweit die einzelnen Länder die IC-Technologien auf tragfähige Weise in Bildung und Ausbildung eingeführt haben.

■ ERGEBNISSE UND ERLÄUTERUNGEN

Verfügbarkeit und Nutzung der Hardware in den Schulen

Der Prozentsatz der Schüler, die im Primarbereich Computer benutzen, reicht von 25 Prozent in Italien bis zu etwa 90 Prozent oder mehr in Finnland, Kanada und Neuseeland.

Die durchschnittliche Anzahl von Schülern pro Computer ist eine Kennzahl dafür, in welchem Ausmaß den Schülern neue Technologien zur Verfügung stehen. Die reine Verfügbarkeit von Computern garantiert keineswegs deren effiziente Nutzung, aber eine unzureichende Anzahl Computer kann die Verbreitung und die Erschließung von ICT innerhalb der Schulen schwer beeinträchtigen. Tabelle D7.1 zeigt den Prozentsatz der Schüler, die verfügbare Computer benutzen, und die durchschnittliche Anzahl von Schülern pro Computer. Im Primarbereich reicht der Prozentsatz der Schüler, die Computer benutzen, von 25 Prozent in Italien bis zu etwa 90 Prozent oder mehr in Finnland, Kanada und Neuseeland. Im Primarbereich reicht die Zahl der Schüler (einschließlich derer, die Computer nicht benutzen) pro Computer von 158 in Italien bis zu 11 in Kanada. Einige Länder bieten lieber einer größeren Anzahl von Schülern Zugang und nehmen dafür ein größeres zahlenmäßiges Schüler/Computer-Verhältnis in Kauf, während andere Länder ein besseres Schüler/Computer-Verhältnis haben, dafür jedoch ein etwas geringerer Prozentsatz von Schülern Zugang zu Computern hat.

Im Sekundarbereich I ist die Benutzung von Computern in der Regel weiter verbreitet und das zahlenmäßige Schüler/Computer-Verhältnis ist in der Regel günstiger.

Im Sekundarbereich I ist die Benutzung von Computern in der Regel weiter verbreitet und das zahlenmäßige Schüler/Computer-Verhältnis ist in der Regel günstiger. An den Schulen des Sekundarbereich I in der Tschechischen Republik kommen im Durchschnitt 44 Schüler auf einen Computer, dagegen sind es in Dänemark, Kanada und Neuseeland höchstens 12 Schüler pro Computer (Grafik D7.1). In Kanada und Norwegen kommen im Sekundarbereich II weniger als 10 Schüler auf einen Computer, während es im französischsprachigen Teil Belgiens und in Japan über 30 Schüler sind.

In vielen Ländern wird ein bedeutender Anteil der Computer nicht genutzt.

Ungenutzte Hardware kann ebenso wie die unzureichende Ausstattung mit Hardware verhindern, dass ICT-bezogene Ziele erreicht werden. In der SITES-Erhebung wurden die IT-Spezialisten der Schulen gebeten, zusätzlich zur Zahl der Computer, die Schülern und Lehrern zur Verfügung stehen, die Anzahl der ungenutzten Computer zu schätzen und zu erklären, weshalb diese nicht genutzt werden (Tabelle D7.2). Die Ergebnisse zeigen, dass es in den Schulen einen

bedeutenden Anteil von nicht genutzter Hardware gibt. In Finnland, Island, Kanada und Neuseeland gibt es in über 60 Prozent der Schulen im Sekundarbereich I ungenutzte Computer. Bei diesen Schulen liegt der Anteil der ungenutzten Computer in Finnland, Island und Neuseeland bei über 5 Prozent und in Kanada bei über 10 Prozent (Tabelle D7.2).

Die Länder mit der größten Anzahl ungenutzter Computer (Tabelle D7.2), wie Finnland, Island, Kanada und Neuseeland, gehören gleichzeitig zu den Ländern, in denen die meisten Geräte zur Verfügung stehen (Tabelle D7.4 a,c). Dies könnte darauf hinweisen, dass einige Computer in den Schulen bereits vor längerer Zeit angeschafft wurden und daher mittlerweile schon veraltet oder defekt sind. Das scheint vor allem im Primarbereich der Fall zu sein. In Island zum Beispiel wird ein Drittel der Computer nicht genutzt, weil sie nicht kompatibel mit neueren Geräten sind, obwohl ein großer Anteil der Schüler in Island Computer in der Schule benutzt (Tabelle D7.1 und D7.2).

Schulen mit Internetanschluss

Um die staatliche Politik in den einzelnen Ländern im Hinblick darauf zu bewerten, wie die Nutzung des Internets in den Schulen gefördert wird, wurden die IT-Spezialisten in den an der Studie teilnehmenden Schulen gefragt, ob ihre Schule an das Internet angeschlossen ist, und wenn nicht, ob die Schule plane, die Computer vor 2001 ans Netz anzuschließen (Tabelle D7.3). Zur Zeit der Erhebung waren in Finnland, Island, Kanada und Neuseeland 75 Prozent der Schulen im Primarbereich ans Internet angeschlossen. Mit Ausnahme Italiens, wo 28 Prozent der Schulen im Primarbereich Internetzugang haben, sind in allen Ländern, die an der Erhebung teilnahmen, mehr als die Hälfte der Schulen im Primarbereich ans Internet angeschlossen.

In Finnland, Island, Kanada und Neuseeland sind über 75 Prozent der Schulen des Primarbereichs ans Internet angeschlossen, während in Italien nur 28 Prozent der Schulen einen Internetzugang haben.

Viele Länder haben jedoch ehrgeizige Pläne für die Schulen, die bislang noch keinen Internetzugang haben. Italien beispielsweise hat mit 28 Prozent die niedrigste Anschlussrate, plant aber bis 2001 71 Prozent der Schulen des Primarbereichs ans Internet anzuschließen (Grafik D7.2).

Im Allgemeinen wird der Zugang zum Internet besser, je höher der Bildungsbereich ist. In Island, Kanada und Norwegen soll bis zum Jahr 2001 nahezu der gesamte Sekundarbereich II Zugang zum Internet haben. Japan ist das einzige Land, in dem weniger Schulen des Sekundarbereichs als des Primarbereichs ans Internet angeschlossen sind.

Je höher der Bildungsbereich, desto besser der Zugang zum Internet.

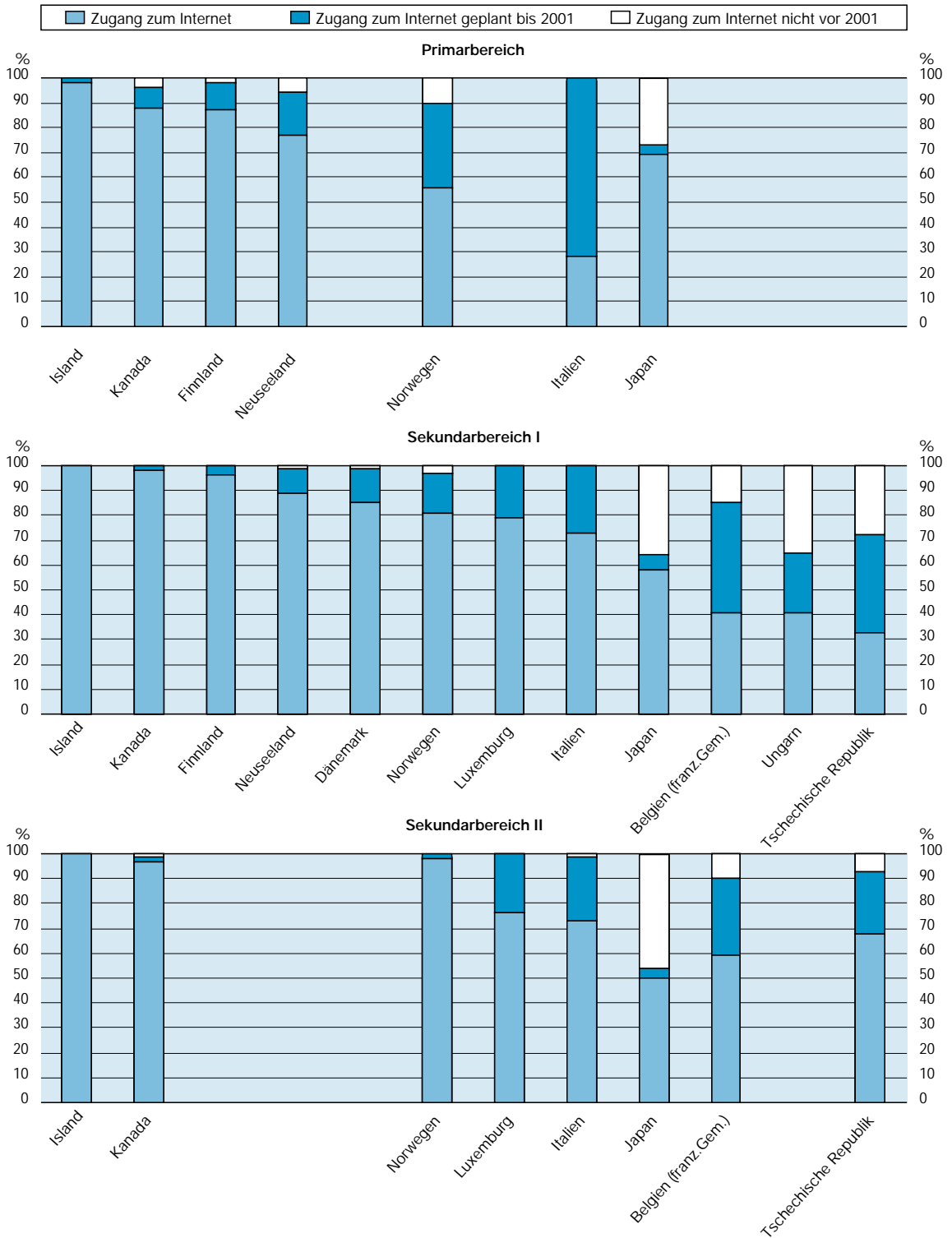
Verfügbarkeit von Druckern, Scannern und anderen Peripheriegeräten in den Schulen

Der Indikator liefert auch Informationen über die Verfügbarkeit von drei Gruppen von Standardperipheriegeräten (Tabellen D7.4 a, b, c.).

Die Geräte, die in Standardkonfigurationen verfügbar sind, wie Drucker, Scanner, CD-ROM-Laufwerke und CD-Brenner, sind anwenderfreundlich, relativ kostengünstig und weit verbreitet. Die Nutzung dieser Geräte fällt daher Anfängern relativ leicht. Farbdrucker stehen beispielsweise in Finnland und Luxemburg in mehr als 85 Prozent der Schulen des Sekundarbereich I zur Verfügung (Tabelle D7.4a).

Grafik D7.2 Nutzung des Internets in Schulen (1998-1999)

Anteil der Schulen (in %), die für Unterrichtszwecke einen Internetzugang haben oder planen, nach Bildungsbereich



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils von Schulen im Sekundarbereich I mit Internetzugang (in %).

Quelle: Internationale Vereinigung zur Bewertung von Bildungsleistungen (IEA)/SITES. Tabelle D7.3.

Einige Schule besitzen besondere Peripheriegeräte, die speziell auf Bildungszwecke ausgelegt sind, wie zum Beispiel Bild- und Videoverarbeitungsgeräte, Grafiktablets, Videoprojektoren, Scanner und Flüssigkristallbildschirme (LCD-Bildschirme). Diese Geräte eignen sich für Präsentationen, die Verwaltung von Dokumenten und zur Bildverarbeitung. Der Betrieb dieser Geräte erfordert in der Regel speziellere Schulungen und die Geräte selbst können teuer sein. In Island und Luxemburg verfügen mehr als 70 Prozent der Schulen des Sekundarbereich I über Videoprojektoren. (Tabelle D7.4c)

Computer können durch Peripheriegeräte, die an die Bedürfnisse von Schülern mit Behinderungen angepasst sind, den Zugang zu Wissen effektiv erleichtern. Nur wenige Länder nutzen diesen Aspekt der IC-Technologien in den Schulen. Länder, die bei den Zusatzgeräten die höchsten Zahlen nannten, besitzen nicht unbedingt Geräte, die an die Bedürfnisse von Schülern mit Behinderungen angepasst sind. Während in Kanada und Norwegen über 20 Prozent der Schulen Geräte haben, die für Schüler mit Behinderungen ausgelegt sind, haben in Belgien (franz. Gem.), Japan, Luxemburg, der Tschechischen Republik und Ungarn weniger als 5 Prozent der Schulen Computerausstattungen für Schüler mit Behinderungen.

Verfügbarkeit von Computer-Software in Schulen

Die Nutzung von Software-Programmen kann es Lehrern erlauben, bestimmte Fachgebiete auf abwechslungsreichere und interessantere Weise anzugehen. Die Nutzung interaktiver Multimedia-Programmpakete beispielsweise ermutigt Schüler, Wissen in ihrem eigenen Tempo zu erarbeiten und bietet dieses Wissen auf anregende, interaktive Weise dar. Die verschiedenen Software-Programme stehen allerdings in sehr unterschiedlichem Ausmaß zur Verfügung. Die Auswahl der Software hängt oft von grundsätzlichen Entscheidungen ab, die im Rahmen der Lehrpläne und der nationalen Bildungspolitik getroffen werden. Die am häufigsten verfügbare Software sind Internet-Browser gefolgt von Enzyklopädien auf CD-ROM, Desktop-Publishing-Programmen, interaktiven praktischen Übungsprogrammen und schließlich Lernspielen. Interessanterweise nutzen in Finnland, Island und Kanada über 90 Prozent der Schulen Internet-Browser.

Der größte Unterschied zwischen den Ländern betrifft die Verfügbarkeit von elektronischen Enzyklopädien. Sie ermöglichen den Schülern die Recherche nach Informationen und Dokumenten und werden in einigen Ländern intensiv genutzt. Im Sekundarbereich I nutzen über 80 Prozent der Schulen in Dänemark, Finnland, Kanada, Luxemburg, Neuseeland und Norwegen diese Art Software. Im französischsprachigen Teil Belgiens, Island, Italien, Japan, der Tschechischen Republik und Ungarn wird diese Software vergleichsweise selten genutzt, hier liegen die Zahlen nicht über 53 Prozent (Tabelle D7.5).

DEFINITIONEN UND ANGEWANDTE METHODIK

Dieser Bericht bezieht sich auf Daten aus Modul 1 der Zweiten Studie zu Informationstechnologien im Bildungswesen (SITES). SITES-1 ist eine international vergleichende Studie über die Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien (ICT) im Primar- und Sekundarbereich in 26 Ländern, die 1998 von der Internationalen Vereinigung für die Bewertung von Bildungsleistungen (IEA) durchgeführt wurde. Der Indikator erfasst eine

Die am häufigsten verfügbare Software sind Internet-Browser gefolgt von Enzyklopädien auf CD-ROM, Desktop-Publishing-Programmen, Übungsprogrammen und schließlich Lernspiele.

D7

Die Daten stammen aus der Zweiten Studie zu Informationstechnologien im Bildungswesen (IEA/SITES), und beziehen sich auf 1998.

Population von Schülern aus Schulen, die sowohl den Primar- als auch den Sekundarbereich abdecken. Im Primarbereich wurden die Schüler erfasst, die im achten Monat des Schuljahres 10 Jahre alt waren, im Sekundarbereich I die Schüler, die im achten Monat des Schuljahres 14 Jahre alt waren und im Sekundarbereich II alle Schüler, die das letzte Schuljahr des Sekundarbereichs besuchten. Zur Erhebung der Daten für das SITES Modul 1 wurde ein Schulfragebogen verwendet. Der erste Teil des Fragebogens, in dem es um Belange wie die Organisation, Zielvorgaben und Stand der Vorbereitung der Schulen im Bereich der IC-Technologien sowie Schulungen der Lehrer in IC-Technologien ging, wurde vom Rektor ausgefüllt. Der zweite Teil wurde von derjenigen Person ausgefüllt, die über die Infrastruktur und Einsatz von IC-Technologien an der Schule am besten informiert war. Die Antworten der Schulleiter und der IT-Spezialisten wurden entsprechend der Anzahl der Schüler, die die jeweilige Schule besuchen, gewichtet.

Tabelle D7.1. **Zahlenmäßiges Schüler/Computer-Verhältnis (1998-1999)**
Verhältnis Gesamtzahl der Schüler zu Gesamtzahl der Computer, die Schülern zur Verfügung stehen und Anteil der Schüler (in %), die Computer in der Schule benutzen, für Schulen mit Computern, nach Bildungsbereich

	Primarbereich				Sekundarbereich I				Sekundarbereich II			
	Verhältnis Gesamtzahl Schüler pro Computer			Anteil der Schüler, die Computer nutzen (in %)	Verhältnis Gesamtzahl Schüler pro Computer			Anteil der Schüler, die Computer nutzen (in %)	Verhältnis Gesamtzahl Schüler pro Computer			Anteil der Schüler, die Computer nutzen (in %)
	25. Perzentil	Mittelwert	75. Perzentil		25. Perzentil	Mittelwert	75. Perzentil		25. Perzentil	Mittelwert	75. Perzentil	
Belgien (franz. Gem.) ¹	m	m	m	m	15,6	29,7	36,8	43,0	15,0	33,2	39,7	42,0
Kanada ²	7,0	11,1	14,0	93,0	5,5	8,8	10,9	75,0	5,5	8,0	9,4	77,0
Tschechische Republik	m	m	m	m	29,5	43,7	54,7	45,0	8,7	17,4	22,8	79,0
Dänemark	m	m	m	m	7,8	11,7	13,7	93,0	m	m	m	m
Finnland ²	10,7	16,3	20,6	89,0	8,8	13,5	16,6	86,0	m	m	m	m
Ungarn	m	m	m	m	22,4	35,6	41,4	48,0	m	m	m	m
Island	13,2	20,5	27,3	84,0	13,1	18,8	22,6	84,0	10,3	17,0	22,3	79,0
Italien ¹	48,1	157,7	211,6	25,0	9,5	30,1	33,7	67,0	8,5	24,4	28,2	68,0
Japan	22,8	58,6	71,8	47,0	12,4	21,4	27,7	67,0	11,6	34,1	37,2	32,0
Luxemburg	m	m	m	m	10,7	15,6	22,0	70,0	9,7	16,3	22,5	72,0
Niederlande	m	27,0	m	m	m	19,5	m	m	m	m	m	m
Neuseeland ¹	13,3	20,2	23,5	95,0	7,2	10,3	12,1	79,0	m	m	m	m
Norwegen	12,3	22,9	26,2	67,0	8,5	13,8	15,7	79,0	3,9	5,8	7,0	85,0

Anm.: Die Gesamtzahl der Computer, die bei der Berechnung des Schüler/Computer-Verhältnisses verwendet wird, enthält keine Computer, die nicht benutzt werden, die nur als Server dienen, und die von Lehrern für Verwaltungszwecke benutzt werden. Grafische Taschenrechner und Computer in Privatbesitz, die von Lehrern oder Schülern mit in die Schule gebracht werden, sind ebenfalls nicht berücksichtigt.

1. Land erfüllte nicht alle Stichprobenkriterien, Sekundarbereich
2. Land erfüllte nicht alle Stichprobenkriterien, Primar- und Sekundarbereich

Quelle: Internationale Vereinigung zur Bewertung von Bildungsleistungen (IEA)/SITES.

Tabelle D7.2. **Ungenutzte Computer in Schulen (1998-1999)**
Anteil der Schulen, an denen Computer vorhanden sind, aber in diesen Schulen nicht benutzt werden, durchschnittliche Zahl der verfügbaren Computer, die nicht benutzt werden und Gründe, warum sie nicht benutzt werden, nach Bildungsbereich, ausgedrückt als Anteil der Schüler (in %)

	Primarbereich						Sekundarbereich I						Sekundarbereich II					
	Anteil der Schulen mit ungenutzten Computern		Verhältnis Gesamtzahl Schüler pro Computer				Anteil der Schulen mit ungenutzten Computern		Verhältnis Gesamtzahl Schüler pro Computer				Anteil der Schulen mit ungenutzten Computern		Verhältnis Gesamtzahl Schüler pro Computer			
	Durchschn.	Zahl der in diesen Schulen nicht benutzten Computer	Computer sind veraltet	Computer sind nicht mit anderen Computern kompatibel	Computer sind defekt	Lehrer/Schüler wissen nicht, wie der Computer zu benutzen ist	Durchschn.	Zahl der in diesen Schulen nicht benutzten Computer	Computer sind veraltet	Computer sind nicht mit anderen Computern kompatibel	Computer sind defekt	Lehrer/Schüler wissen nicht, wie der Computer zu benutzen ist	Durchschn.	Zahl der in diesen Schulen nicht benutzten Computer	Computer sind veraltet	Computer sind nicht mit anderen Computern kompatibel	Computer sind defekt	Lehrer/Schüler wissen nicht, wie der Computer zu benutzen ist
Belgien (franz. Gem.) ¹	m	m	m	m	m	m	36	3,1	73	16	42	2	33	2,7	72	15	47	n
Kanada ²	51	3,9	73	27	53	10	61	11	85	25	52	5	58	12,5	84	19	59	2
Tschechische Republik	m	m	m	m	m	m	26	1	73	16	42	4	29	1,3	73	15	35	3
Dänemark	m	m	m	m	m	m	57	3,7	65	13	57	2	m	m	m	m	m	m
Finnland ²	49	1,7	75	16	55	8	73	5,6	84	22	47	4	m	m	m	m	m	m
Ungarn	m	m	m	m	m	m	42	2,1	32	8	24	1	m	m	m	m	m	m
Island	78	4,1	77	34	33	2	81	5,4	80	30	34	3	54	8,9	100	48	32	n
Italien ¹	35	1,4	75	18	31	9	37	4,7	8,5	12	42	3	53	7,1	81	10	43	3
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	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
Neuseeland ¹	49	1,9	71	22	61	9	68	6,9	76	18	59	6	m	m	m	m	m	m
Norwegen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Anm. Die Computer, die nicht in den Schulen benutzt werden, sind nicht in dem in Tabelle D7.1 berechneten Schüler/Computer-Verhältnis beinhaltet.

1. Land erfüllte nicht alle Stichprobenkriterien, Sekundarbereich

2. Land erfüllte nicht alle Stichprobenkriterien, Primar- und Sekundarbereich

Quelle: Internationale Vereinigung zur Bewertung von Bildungsleistungen (IEA)/SITES.

Tabelle D7.3. **Nutzung des Internet an Schulen (1998-1999)**
 Anteil der Schulen, die für Unterrichtszwecke Zugang zum Internet haben, bzw. ihn planen, nach Bildungsbereich,
 ausgedrückt als Anteil der Schüler (in %)

	Primarbereich					Sekundarbereich I					Sekundarbereich II				
	Anschluss ans Internet	Anschluss ans Internet bis 2001 geplant	Anschluss ans Internet nicht vor 2001	% der Computer, mit denen Zugriff auf E-Mails möglich ist	% Computer, mit denen der Zugriff auf das World Wide Web möglich ist	Anschluss ans Internet	Anschluss ans Internet bis 2001 geplant	Anschluss ans Internet nicht vor 2001	% der Computer, mit denen Zugriff auf E-Mails möglich ist	% Computer, mit denen der Zugriff auf das World Wide Web möglich ist	Anschluss ans Internet	Anschluss ans Internet bis 2001 geplant	Anschluss ans Internet nicht vor 2001	% der Computer, mit denen Zugriff auf E-Mails möglich ist	% Computer, mit denen der Zugriff auf das World Wide Web möglich ist
Belgien (franz. Gem.) ¹	m	m	m	m	m	41	44	15	33	36	59	31	10	30	32
Kanada ²	88	8	4	51	55	98	2	n	55	61	97	2	1	50	57
Tschechische Republik	m	m	m	m	m	33	39	28	39	40	68	25	7	37	38
Dänemark	m	m	m	m	m	85	14	1	39	43	m	m	m	m	m
Finnland ²	87	11	2	56	59	96	4	1	67	71	m	m	m	m	m
Ungarn	m	m	m	m	m	41	24	35	46	45	m	m	m	m	m
Island	98	2	n	55	58	100	n	n	67	71	100	n	n	91	81
Italien ¹	28	71	n	24	24	73	27	n	16	18	73	26	1	16	18
Japan	69	4	28	24	32	58	6	36	14	20	50	4	45	23	24
Luxemburg	m	m	m	m	m	79	21	n	35	50	76	24	n	38	51
Neuseeland ¹	77	17	6	21	21	89	10	1	39	32	m	m	m	m	m
Norwegen	56	34	10	20	21	81	16	3	38	41	98	1	n	64	66

1. Land erfüllte nicht alle Stichprobenkriterien, Sekundarbereich

2. Land erfüllte nicht alle Stichprobenkriterien, Primar- und Sekundarbereich

Quelle: Internationale Vereinigung zur Bewertung von Bildungsleistungen (IEA)/SITES.

Tabelle D7.4a. **Verfügbarkeit von Peripheriegeräten an Schulen (1998-1999)**
 Anteil der Schulen mit Laser- oder Farbdrucker, CD-ROM-Laufwerken und CD-Brennern, nach Bildungsbereich, ausgedrückt als Anteil der Schüler (in %)

	Laserdrucker			Farbdrucker			CD-ROM Laufwerke			CD-Brenner (CD-R,DVD)		
	Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II	Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II	Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II	Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II
Belgien (franz. Gem.) ¹	m	29	50	m	49	54	m	70	86	m	4	6
Kanada ²	79	91	97	65	65	77	97	95	98	4	19	33
Tschechische Republik	m	31	79	m	51	70	m	79	90	m	3	15
Dänemark	m	96	m	m	78	m	m	98	m	m	21	m
Finnland ²	79	99	m	73	87	m	98	98	m	7	19	m
Ungarn	m	35	m	m	48	m	m	88	m	m	4	m
Island	80	86	100	65	70	60	89	93	95	2	1	25
Italien ¹	20	55	63	73	77	85	76	89	92	26	42	56
Japan	38	63	84	71	76	66	68	79	87	5	12	21
Luxemburg	m	100	94	m	86	84	m	100	98	m	34	35
Neuseeland ¹	33	92	m	91	66	m	98	94	m	6	10	m
Norwegen	58	82	96	72	72	77	86	89	92	2	6	30

1. Land erfüllte nicht alle Stichprobenkriterien, Sekundarbereich

2. Land erfüllte nicht alle Stichprobenkriterien, Primar- und Sekundarbereich

Quelle: Internationale Vereinigung zur Bewertung von Bildungsleistungen (IEA)/SITES.

Tabelle D7.4b. **Verfügbarkeit von Geräten für geistig und/oder körperlich behinderte Schüler an Schulen (1998-1999)**

Anteil der Schulen, die über Geräte für geistig und/oder körperlich behinderte Schüler verfügen, nach Bildungsbereich, ausgedrückt als Anteil der Schüler (in%)

	Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II
Belgien (franz. Gem.) ¹	16	22	26
Kanada ²	16	22	26
Tschechische Republik	m	2	1
Dänemark	m	9	m
Finnland ²	13	8	m
Ungarn	m	2	m
Island	16	15	26
Italien ¹	16	15	17
Japan	n	4	n
Luxemburg	m	n	n
Neuseeland ¹	21	16	m
Norwegen	34	28	37

1. Land erfüllte nicht alle Stichprobenkriterien, Sekundarbereich

2. Land erfüllte nicht alle Stichprobenkriterien, Primar- und Sekundarbereich

Quelle: Internationale Vereinigung zur Bewertung von Bildungsleistungen (IEA)/SITES.

Tabelle D7.4c. **Verfügbarkeit von Präsentationsgeräten an Schulen (1998-1999)**
Anteil der Schulen mit Präsentationsgeräten, nach Bildungsbereich, ausgedrückt als Anteil der Schüler (in %)

	Geräte für digitale Bild- oder Videoverarbeitung			Grafiktablett			Videoprojektor			Scanner			LCD-Monitor		
	Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II	Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II	Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II	Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II	Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II
Belgien (franz. Gem.) ¹	m	10	9	m	6	6	m	15	17	m	36	46	m	10	16
Kanada ²	33	55	74	1	11	17	17	48	54	47	67	83	13	28	34
Tschechische Republik	m	3	11	m	1	11	m	10	27	m	27	70	m	7	24
Dänemark	m	65	m	m	2	m	m	18	m	m	94	m	m	7	m
Finnland ²	25	43	m	2	3	m	9	19	m	58	91	m	1	4	m
Ungarn	m	9	m	m	n	m	m	3	m	m	41	m	m	3	m
Island	23	24	25	n	n	n	77	75	71	65	74	70	1	1	n
Italien ¹	29	36	48	7	15	24	13	55	61	66	74	84	4	21	20
Japan	30	43	35	9	14	6	32	50	43	57	70	66	4	6	5
Luxemburg	m	45	41	m	39	36	m	94	91	m	100	94	m	74	74
Neuseeland ¹	48	53	m	1	10	m	12	29	m	52	74	m	1	9	m
Norwegen	15	26	43	4	2	23	6	21	66	37	65	85	3	12	62

1. Land erfüllte nicht alle Stichprobenkriterien, Sekundarbereich

2. Land erfüllte nicht alle Stichprobenkriterien, Primar- und Sekundarbereich

Quelle: Internationale Vereinigung zur Bewertung von Bildungsleistungen (IEA)/SITES.

Tabelle D7.5. **Verfügbarkeit von Software an Schulen (1998-1999)**
 Anteil der Schulen mit speziellen Arten von Software, nach Bildungsbereich, ausgedrückt als Anteil der Schüler (in %)

	Übungsprogramme		Lernspiele		Internetbrowser		Nachschlagewerke auf CD-ROM		Präsentationssoftware (z.B. Power Point)	
	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II
Belgien (franz. Gem.) ¹	61	32	26	19	45	71	44	54	34	61
Kanada ¹	68	71	55	54	94	95	90	96	79	89
Tschechische Republik	65	45	64	31	39	71	42	58	32	72
Dänemark	89	m	76	m	85	m	90	m	59	m
Finnland ¹	51	m	60	m	97	m	84	m	66	m
Ungarn	39	m	45	m	50	m	38	m	61	m
Island	80	51	91	31	96	98	53	75	91	94
Italien ¹	38	37	14	17	54	63	51	51	57	69
Japan	54	26	38	17	39	42	43	29	28	32
Luxemburg	25	24	21	20	87	91	81	79	73	94
Neuseeland ¹	61	m	69	m	82	m	96	m	77	m
Norwegen	89	82	87	42	70	92	85	84	79	97

1. Land erfüllte nicht alle Stichprobenkriterien, Sekundarbereich.

Quelle: Internationale Vereinigung zur Bewertung von Bildungsleistungen (IEA)/SITES.



INDIVIDUELLE, GESELLSCHAFTLICHE UND ARBEITSMARKTBEZOGENE BILDUNGSERGEBNISSE

Investitionen in Bildung sind ein anerkanntes Instrument, um hohe Erwerbsquoten, wirtschaftliches Wachstum und sozialen Fortschritt zu erzielen. Bildung wirkt sich in zweierlei Hinsicht auf die volkswirtschaftliche Produktivität aus. Zum einen kann Bildung zur Fortentwicklung des vorhandenen Wissens beitragen, was sich in Form technischer Verbesserungen und Produktivitätsgewinnen niederschlägt. Zum zweiten kann Bildung die Kenntnisse und Fähigkeiten der einzelnen Arbeitnehmer erhöhen, wodurch sie in die Lage versetzt werden, bestimmte Aufgaben besser zu bewältigen und sich leichter auf wechselnde Anforderungen am Arbeitsplatz einzustellen. Auf einem freien Arbeitsmarkt zeigt sich der Erfolg eines Bildungssystems u.a. daran, wie erfolgreich ein Arbeitnehmer einen Arbeitsplatz finden und ihn behalten kann sowie daran, welches Lohnniveau die Arbeitgeber bereit sind, für die Fähigkeiten des Einzelnen zu zahlen. Für die politischen Entscheidungsträger ist es von großer Bedeutung, inwieweit die Kenntnisse und Fähigkeiten der Arbeitnehmer angemessen sind und der Arbeitsmarkt in der Lage ist, die passenden Arbeitsplätze für diese Kenntnisse und Fähigkeiten bereitzustellen. Dieses Kapitel analysiert einige dieser Zusammenhänge.

In den letzten Jahrzehnten haben die OECD-Länder eine wachsende Nachfrage nach Arbeitskräften mit einem Abschluss des Sekundarbereich II oder des Tertiärbereichs erlebt. In den meisten Ländern bemüht sich die Bildungspolitik, die jungen Menschen dazu zu ermutigen, wenigstens den Sekundarbereich II abzuschließen. Diese Entwicklung lässt die zunehmende Gefahr des Ausschlusses für diejenigen erahnen, die nicht zumindest den Sekundarbereich II abgeschlossen haben. **Indikator E1** beschäftigt sich genauer mit diesem Punkt und untersucht die Erwerbs- und die Arbeitslosenquoten von Bevölkerungsgruppen mit unterschiedlichem Bildungsstand. Da auch weiterhin Unterschiede bei den Arbeitsmarktbedingungen je nach Altersgruppe und Geschlecht bestehen, werden diese speziell berücksichtigt.

Der Übergang von der Schule ins Erwerbsleben ist für junge Menschen eine kritische Phase, in der die in der formellen Bildung erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten durch den Arbeitsmarkt bewertet werden. Das Ausmaß, in dem sich das in Schule und Hochschule Gelernte in Fähigkeiten und Leistungen am Arbeitsplatz umsetzen lässt, sowie die in diesem Stadium erworbenen Arbeitsgewohnheiten wirken sich stark auf die soziale Integration, die spätere Erwerbsbeteiligung und das Einkommen aus. Die Indikatoren E2, E3 und E4 untersuchen die arbeitsmarktspezifischen Merkmale junger Menschen in den Altersgruppen 15 bis 19, 20 bis 24 und 25 bis 29 Jahre.

Ausgehend von der jetzigen Lage junger Menschen im Alter zwischen 15 und 29 Jahren vermittelt **Indikator E2** ein Bild der wichtigsten Tendenzen, die sich auf den Übergang von der Schule ins Erwerbsleben auswirken. Unter der Annahme, dass die Bedingungen im Bildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt über die nächsten 15 Jahre unverändert bleiben, lässt sich die durchschnittliche Anzahl an Jahren abschätzen, die heute 15-Jährige in verschiedenen Bildungssituationen und im Erwerbsleben verbringen werden. Am stärksten unterscheiden sich die Länder in der Dauer der Phasen der Arbeitslosigkeit beim Ersteintritt in den Arbeitsmarkt.

Indikator E3 untersucht den Ausbildungs- und Erwerbsstatus junger Menschen in einer Reihe von OECD-Ländern für die Altersgruppen 15 bis 19, 20 bis 24 und 25 bis 29 Jahre und die Gesamtsituation aller jungen Menschen im Alter von 15 bis 29 Jahren. Angesichts der immer höheren Anforderungen der verfügbaren Arbeitsplätze an die Arbeitskräfte sehen sich Menschen mit einem niedrigem Bildungsstand auf dem Arbeitsmarkt oft erheblichen Schwierigkeiten gegenüber. Trotz gestiegenem Bildungsniveau sind viele junge Menschen arbeitslos. Unterschiede in der Arbeitslosenquote je nach Bildungsstand sind ein Indikator dafür, in welchem Maße zusätzliche Bildung die wirtschaftlichen Chancen junger Menschen verbessert.

In bestimmten Ländern finden Ausbildung und Arbeit weitgehend nacheinander statt, während sie in anderen Ländern gleichzeitig stattfinden können. Die unterschiedlichen Möglichkeiten der Kombination von Ausbildung und Arbeit können beträchtliche Auswirkungen auf den Erfolg des Übergangs haben. Erwerbstätigkeit während der (Aus-)Bildungsphase kann in Form dualer Ausbildungsgänge oder Teilzeitbeschäftigung neben der Schule vorkommen. Mit zunehmendem Alter sind immer weniger junge Menschen in der Ausbildung, und daher verbinden auch immer weniger Arbeit und Ausbildung miteinander.

Indikator E4 konzentriert sich auf die besonderen Beschäftigungsformen, die junge Menschen suchen und die für sie angeboten werden. Zunächst werden die Anteile an Teilzeit- und Vollzeitbeschäftigung nach Alter und Geschlecht verglichen. Als Nächstes werden die Anteile Jugendlicher in festen Anstellungen den Anteilen derjenigen mit befristeten Anstellungen, aufgegliedert nach Alter und Geschlecht, gegenüber gestellt. Um die tatsächliche Größenordnung der Jugendarbeitslosigkeit einzuschätzen, wurde in beiden Vergleichen eine Unterscheidung zwischen denjenigen vorgenommen, die sich noch im Bildungssystem befinden und jenen, die es bereits verlassen haben. Aus den Daten ergibt sich, dass Teilzeitbeschäftigungen besonders von den jüngsten Altersgruppen, die sich überwiegend noch in Ausbildung befinden (Verbindung von Arbeit und Ausbildung) und von Frauen bevorzugt werden. Sie zeigen auch, dass sich die Länder in ihrem Angebot an Teilzeitbeschäftigung stark unterscheiden. Im Vergleich zu älteren Arbeitnehmern erhalten junge Menschen offensichtlich häufiger befristete Anstellungen, die als strategische Anpassungsphase bzw. als gegenseitige Probezeit sowohl für Arbeitnehmer als auch Arbeitgeber ausgelegt werden können. Obwohl die in Ausbildung verbrachte Zeitspanne wesentlich größer geworden ist, ist ein beträchtlicher Teil der jungen Menschen – besonders frühe Schulabgänger – dennoch von Ausgrenzung bedroht, da sie sich weder in Ausbildung noch in Beschäftigung befinden, d. h. arbeitslos oder nicht im Arbeitsmarkt sind. Dieses ‚sich nicht im Arbeitsmarkt befinden‘ der jüngeren Altersgruppen ist besonders besorgniserregend, da diejenigen, die weder einen Status als Beschäftigte noch als Arbeitslose haben, nicht vom System der sozialen Sicherheit erfasst werden.

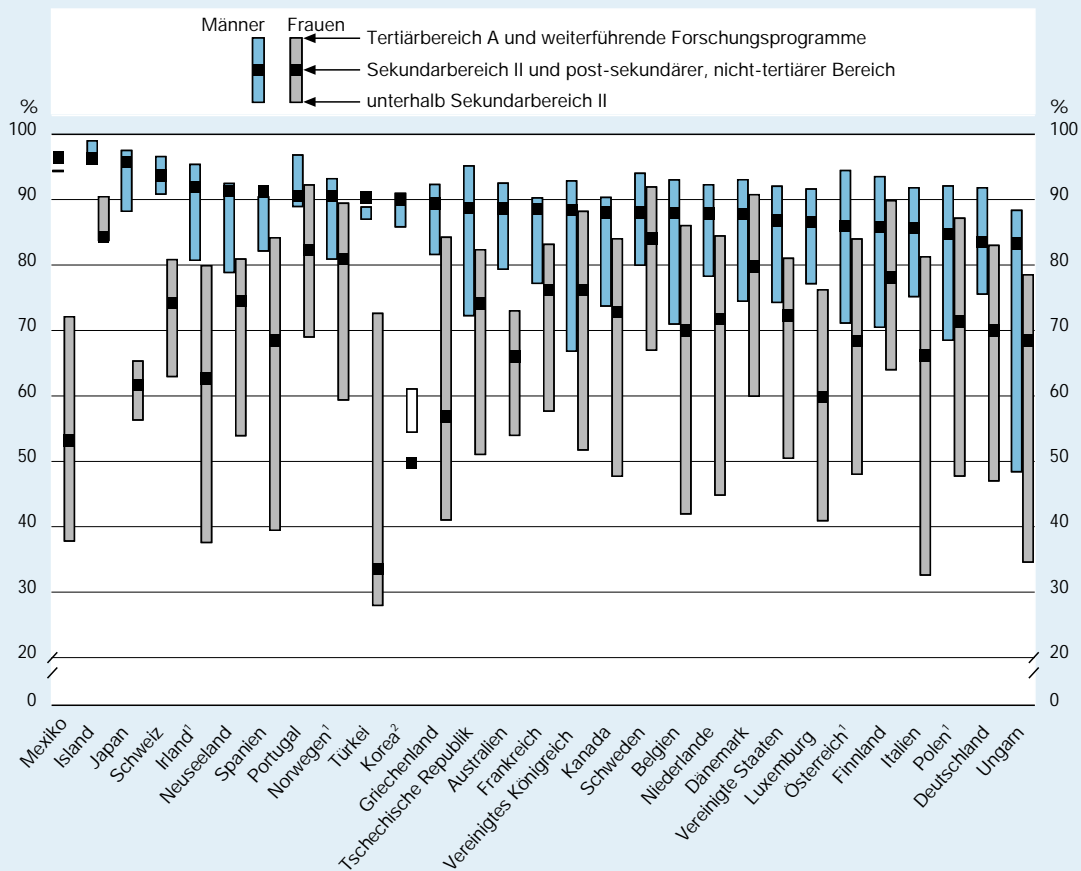
Da der Einzelne und die Familien nachhaltige private Investitionen in ihre Bildung vollziehen, wird auch das Bildungsniveau der nachfolgenden Generationen weiter angehoben. Einkommensunterschiede, insbesondere die höhere Entlohnung von Arbeitnehmern, die zusätzliche Qualifikationen erworben haben, stellen eine Möglichkeit für die Märkte dar, Anreize für Arbeitnehmer zu schaffen, die entsprechenden Qualifikationsniveaus zu erwerben bzw. aufrecht zu erhalten. Die wirtschaftlichen Vorteile eines Abschlusses im Tertiärbereich werden ersichtlich, wenn man die mittleren Jahreseinkommen derjenigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich mit denen derjenigen vergleicht, die einen Abschluss im Sekundärbereich II haben. **Indikator E5** zeigt die Einkommen für Beschäftigte mit unterschiedlichem Bildungsstand.

ERWERBSQUOTEN NACH BILDUNGSSTAND

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

Grafik E1.1 Erwerbsquoten (1999)

25- bis 64-Jährige, nach Bildungsstand und Geschlecht



1. Referenzjahr 1998

2. In Korea ist die Erwerbsquote von Personen mit einem Abschluss unterhalb des Sekundarbereich II höher als von Personen mit einem Abschluss im Tertiärbereich A oder einem weiterführenden Forschungsprogramm. Dies ist durch weiße Balken gekennzeichnet. Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Erwerbsquoten von Männern mit einem Abschluss des Sekundarbereich II und des post-sekundären, nicht-tertiären Bereichs.

Quelle: OECD, Tabelle E1.1



■ POLITISCHER HINTERGRUND

Dieser Indikator untersucht die Beziehung zwischen Bildungsstand und der Stellung am Arbeitsmarkt.

Um ihre wirtschaftliche Entwicklung voranzutreiben und ihre Wettbewerbsfähigkeit aufrecht zu erhalten, hängen die Volkswirtschaften und Arbeitsmärkte der OECD-Länder in zunehmendem Maße von einem stabilen Angebot gut ausgebildeter Arbeitskräfte ab. Da das Niveau an Kenntnissen und Fähigkeiten in der Regel mit zunehmendem Bildungsstand wächst, steigen auch die Kosten, wenn die besser Ausgebildeten nicht arbeiten; und da die Bevölkerung in den OECD-Ländern zunehmend älter wird, kann eine stärkere und längere Erwerbsbeteiligung zu einer Senkung der Abhängigkeitsquoten und der Entlastung der staatlichen Rentenkassen beitragen.

Dieser Indikator untersucht die Beziehung zwischen Bildungsstand und Erwerbsquote, wobei zuerst die Erwerbsquoten, d.h. das Verhältnis der Arbeitenden und Arbeitssuchenden (Arbeitslosen) zur Gesamtbevölkerung, und anschließend die Arbeitslosenquoten verglichen werden. Für die politischen Entscheidungsträger ist es von großer Bedeutung, inwieweit die Kenntnisse und Fähigkeiten der Arbeitnehmer angemessen sind und der Arbeitsmarkt in der Lage ist, die passenden Arbeitsplätze für diese Kenntnisse und Fähigkeiten bereitzustellen.

■ ERGEBNISSE UND ERLÄUTERUNGEN

Erwerbsbeteiligung

Die länderspezifischen Unterschiede bei den Erwerbsquoten der Männer sind geringer als bei den Frauen.

Die länderspezifischen Schwankungen zwischen den OECD-Ländern in der Gesamterwerbsbeteiligung sind hauptsächlich auf die unterschiedliche Erwerbsbeteiligung der Frauen zurückzuführen. Die Gesamterwerbsquoten für 25- bis 64-jährige Männer liegen zwischen 80 Prozent und weniger in Italien und Ungarn und über 90 Prozent in Island, Japan, Mexiko, Neuseeland, Norwegen, Portugal und der Schweiz. Im Gegensatz dazu schwankt die Erwerbsbeteiligung der Frauen zwischen 50 Prozent oder weniger in Italien, Mexiko und der Türkei und über 75 Prozent in den nordischen Ländern (Tabelle E1.1). Zwei Faktoren, die zu diesen starken Unterschieden beitragen sind längere Zeiten der Ausbildung und der Nicht-Beschäftigung, beide erhöhen sie die Zahl der Nicht-Erwerbstätigen.

In den meisten OECD-Ländern steigen die Erwerbsquoten der Männer mit zunehmendem Bildungsstand.

Im Allgemeinen sind die Erwerbsquoten von Männern mit höheren Bildungsabschlüssen höher. Mit Ausnahme von Mexiko, Spanien und der Türkei, wo dieser Trend weniger stark ausgeprägt ist, ist die Erwerbsquote von Absolventen des Tertiärbereichs wesentlich höher als die derjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II. Dieser Unterschied reicht von wenigen bis zu 8 - 9 Prozentpunkten in Deutschland, Österreich, Finnland und Polen, was hauptsächlich auf die Tatsache zurückzuführen ist, dass weniger gut ausgebildete Arbeitskräfte den Arbeitsmarkt früher verlassen. Er ist sehr gering für die Altersgruppe der 35- bis 44-Jährigen, von denen die meisten erwerbstätig sind. In der Altersgruppe über 55 Jahre verbleiben die besser ausgebildeten Erwerbstätigen in der Regel länger als andere in einem Beschäftigungsverhältnis (Tabellen E1.1 und E1.2).

Besonders groß ist der Abstand zwischen den Erwerbsquoten von Männern mit einem

Der Abstand zwischen den Erwerbsquoten derjenigen Männer mit einem Abschluss des Sekundarbereich II und derjenigen ohne einen solchen ist besonders groß für Personen im Alter zwischen 25 und 64 Jahren. In 14 von 29 OECD-Ländern übersteigt der Unterschied in den Erwerbsquoten derjenigen

mit einem Abschluss des Sekundarbereich II und derjenigen ohne einen solchen Abschluss 10 Prozentpunkte. Der Extremfall ist Ungarn, wo nur die Hälfte der Männer mit einem Bildungsabschluss unterhalb des Sekundarbereich II erwerbstätig ist, was hingegen auf über 80 Prozent der Männer mit einem solchen Abschluss zutrifft. Der Unterschied in den Erwerbsquoten zwischen Männern mit niedrigen und Männern mit höheren Bildungsabschlüssen ist in Island, Korea, Mexiko, Portugal, der Schweiz und der Türkei (wo die Erwerbsbeteiligung auf allen Ebenen generell sehr hoch ist) gering.

Im Gegensatz zu den Männern weisen die Erwerbsquoten von Frauen im Alter zwischen 25 und 64 Jahren deutliche Unterschiede auf, und zwar nicht nur zwischen denen ohne einen Abschluss des Sekundarbereich II und denen, die mindestens einen solchen Abschluss besitzen (ca. 20 Prozentpunkte oder mehr in 16 von 29 OECD-Ländern), sondern auch zwischen dem Sekundarbereich II und dem Tertiärbereich (ca. 10 Prozentpunkte oder mehr in 19 Ländern). Ausnahmen bilden hier Frankreich, Island, Japan, Korea, Neuseeland und die Schweiz, wo die Erwerbsquoten von Frauen mit einem Abschluss des Sekundarbereich II ähnlich denjenigen von Frauen mit einem Abschluss des Tertiärbereichs sind (Unterschiede von ca. 5 bis 7 Prozentpunkten).

Die Erwerbsquoten von Frauen mit einem Abschluss unterhalb des Sekundarbereich II sind besonders gering, durchschnittlich ungefähr 50 Prozent für alle OECD-Länder und ca. ein Drittel oder weniger in Italien, der Türkei und Ungarn. Die Quoten von Frauen mit einem Abschluss des Tertiärbereichs liegen überall nahe 80 Prozent oder darüber, außer in Japan, Korea, Mexiko und der Türkei. Sie sind jedoch in allen Ländern geringer als die der Männer (Grafik E1.1).

Obwohl auch bei den höchsten Bildungsabschlüssen noch eine Kluft zwischen der Erwerbsbeteiligung von Männern und Frauen besteht, ist sie hier weit geringer als bei den niedrigeren Bildungsabschlüssen. So nimmt für alle OECD-Länder der geschlechtsspezifische Abstand zwischen der Erwerbsbeteiligung der Männer und der der Frauen mit jeder nächsthöheren Bildungsstufe durchschnittlich um 10 Prozentpunkte ab: von ca. 30 Prozentpunkten im Bereich unterhalb des Sekundarbereich II auf 20 Prozentpunkte im Sekundarbereich II und 10 Prozentpunkte im tertiären Bereich.

Ein Großteil der Unterschiede zwischen den Erwerbsquoten der Männer mit unterschiedlichem Bildungsstand ist auf die größeren Unterschiede der älteren Bevölkerung, insbesondere in der Altersgruppe zwischen 55 und 64 Jahren, zurückzuführen (Tabelle E1.1 und Grafik E1.2). In 20 von 29 Ländern sind über 70 Prozent der 55- bis 64-Jährigen mit einem Abschluss des Tertiärbereichs erwerbstätig. Die Quoten derjenigen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II sind nur in Griechenland, Korea, Mexiko und der Türkei genauso hoch. Der bildungsbedingte Abstand bei der weiblichen Erwerbsbeteiligung ist dagegen in allen Altersgruppen relativ groß.

Die hier beobachteten Muster lassen sich auf eine Reihe von Ursachen zurückführen. So lassen sich etwa auch zahlreiche Gründe dafür finden, warum Menschen aus dem Arbeitsmarkt ausscheiden, d.h. weder arbeiten noch Arbeit suchen. Da das Einkommen normalerweise mit höherem Bildungsstand wächst, besteht für Personen mit einem höheren Bildungsabschluss ein größerer finanzieller Anreiz für eine Erwerbstätigkeit. Daneben haben diese Personen in der Regel interessantere und reizvollere Aufgaben und tragen mehr Verantwortung, wodurch ihre Motivation,

Abschluss des Sekundarbereich II und denen ohne einen solchen Abschluss.

Bei den Frauen weist die Erwerbsbeteiligung nach dem Bildungsstand sogar noch stärkere Unterschiede auf.

Die Erwerbsbeteiligung von Frauen mit einem Abschluss unterhalb des Sekundarbereich II ist besonders gering.

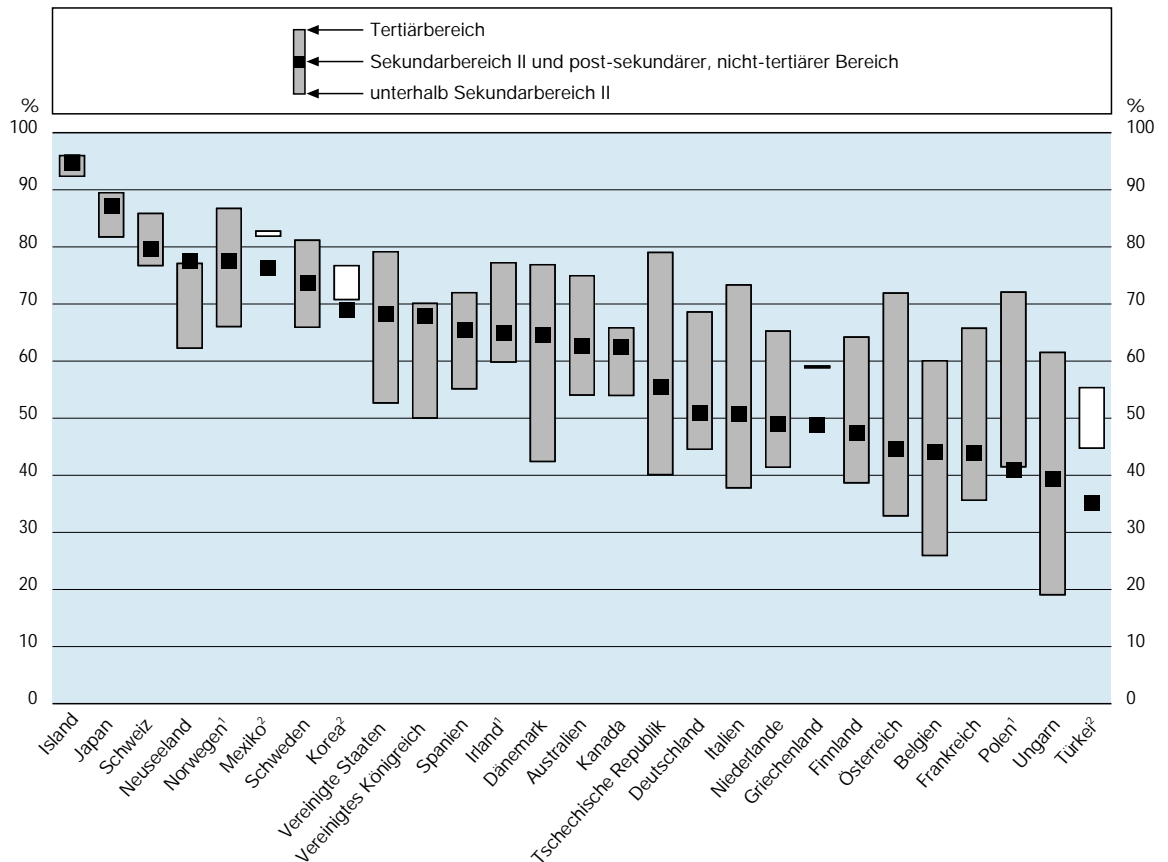
Mit zunehmendem Bildungsstand nimmt der geschlechtsspezifische Unterschied in der Erwerbsbeteiligung ab.

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

E1

Grafik E1.2 Erwerbsquoten von Männern (1999)

55- bis 64-Jährige, nach Bildungsstand



1. Referenzjahr 1998

2. In Korea, Mexiko und der Türkei ist die Erwerbsquote von 55- bis 64-jährigen Männern mit einem Abschluss unterhalb des Sekundärbereich II höher als die derjenigen mit einem tertiärem Abschluss. Dies ist durch weiße Balken gekennzeichnet.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Erwerbsquote von 55- bis 64-jährigen Männern mit einem Abschluss des Sekundärbereich II und des post-sekundären, nicht-tertiären Bereichs.

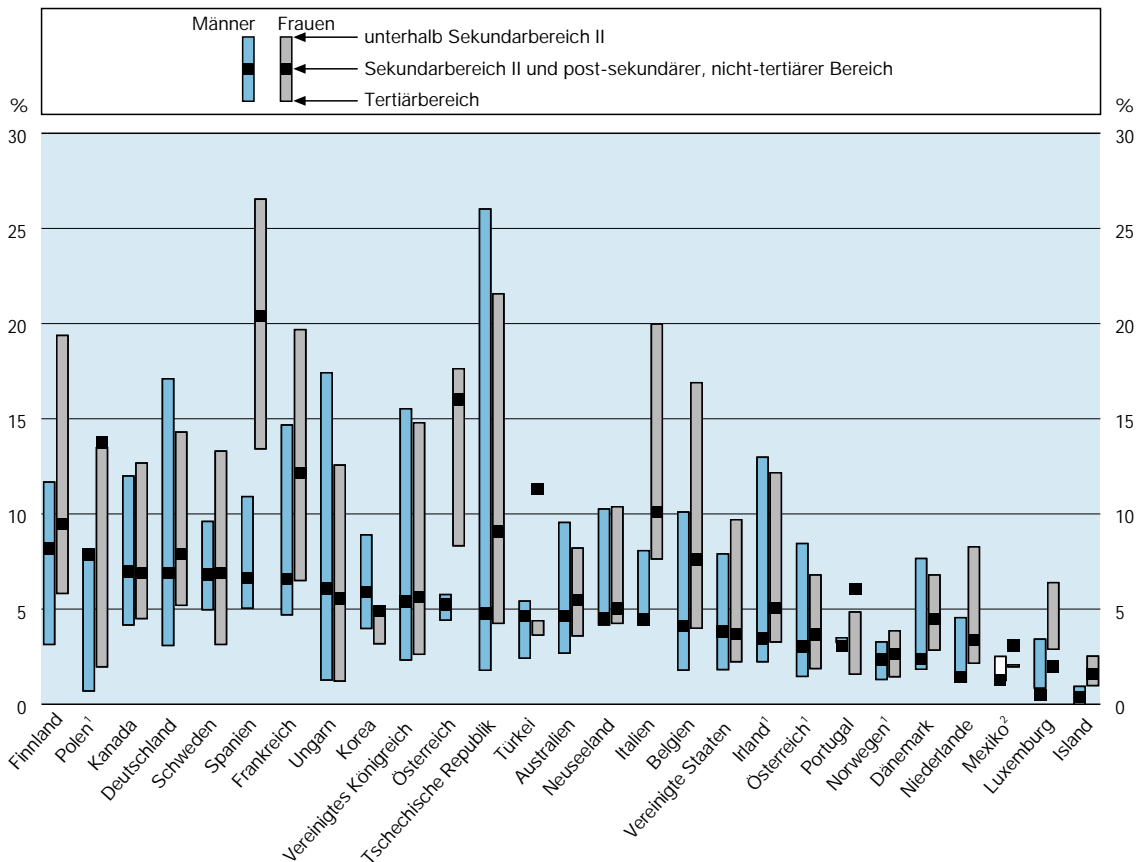
Quelle: OECD, Tabelle E1.1

erwerbstätig zu bleiben, steigt. Im Gegensatz dazu kann schwere körperliche Arbeit, die in der Regel mit einem eher niedrigen Bildungsstand in Verbindung gebracht wird, zu der Notwendigkeit eines vorzeitigen Ruhestandes führen. Darüber hinaus hat die Umstrukturierung der Industrie in vielen Ländern zu einer Reduzierung der Arbeitsplätze für ungelernete Arbeitskräfte geführt. Zudem wurden Arbeitskräfte für technisch mittlerweile überholte Berufe ausgebildet. Viele von ihnen sind aufgrund von Vorruhestandsregelungen oder fehlenden Beschäftigungsmöglichkeiten aus dem Arbeitsmarkt ausgeschieden. Der Bildungsstand von Frauen und ihre Erwerbsbeteiligung haben seit jeher unterhalb des Bildungsstands und der Erwerbsquote von Männern gelegen, und trotz beträchtlicher Fortschritte im Laufe der letzten Jahrzehnte belegen die derzeitigen Erwerbsquoten auch weiterhin den Einfluss dieser historischen Faktoren.

Arbeitslosenquoten nach Bildungsstand

Anhand der Arbeitslosenquote lässt sich die Fähigkeit einer einzelnen Volkswirtschaft bemessen, jeden Arbeitswilligen mit einem Arbeitsplatz zu

Grafik E1.3 Arbeitslosenquoten (1999)
30- bis 44-Jährige, nach Bildungsstand und Geschlecht



1. Referenzjahr 1998

2. In Mexiko ist die Arbeitslosenquote von Männern mit einem tertiärem Abschluss höher als von Männern mit einem Abschluss unterhalb des Sekundarbereich II. Dies ist durch weiße Balken gekennzeichnet.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Arbeitslosenquoten von Männern mit einem Abschluss im Sekundarbereich II und im post-sekundären, nicht-tertiären Bereich.

Quelle: OECD, Tabelle E1.2

versorgen. Soweit man den Bildungsstand als Indikator für vorhandene Kenntnisse und Fähigkeiten ansieht, kann er dem Arbeitgeber als Anhaltspunkt dafür dienen, welche Kenntnisse, Fähigkeiten und Leistungen am Arbeitsplatz von einem Stellenbewerber zu erwarten sind. Bei unterschiedlichem Bildungsstand werden die Beschäftigungsaussichten des Einzelnen sowohl von den Erfordernissen des Arbeitsmarktes abhängen als auch von dem Angebot an Arbeitskräften mit unterschiedlichen Kenntnissen und Fähigkeiten. Besonders diejenigen mit niedrigem Bildungsstand laufen Gefahr, wirtschaftlich ausgegrenzt zu werden, da sie einerseits eher nicht erwerbstätig sind und andererseits auch eher ohne Arbeit bleiben, wenn sie sich aktiv um eine Arbeitsstelle bemühen.

In 18 von 29 OECD-Ländern ist die Wahrscheinlichkeit, arbeitslos zu sein, für männliche Erwerbstätige im Alter von 25 bis 64 Jahren mit einem Abschluss unterhalb des Sekundarbereich II 50 Prozent höher als für diejenigen mit einem Abschluss des Sekundarbereich II. In ähnlich vielen Ländern ist die Arbeitslosenquote für männliche Absolventen des Sekundarbereich II mindes-

Personen mit niedrigerem Bildungsstand sind sowohl häufiger nicht erwerbstätig als auch häufiger arbeitslos.

Mit höherem Bildungsstand gehen die Arbeitslosenquoten zurück.

tens 50 Prozent höher als für Absolventen des Tertiärbereichs. Im tertiären Bereich bestehen in 12 von 21 Ländern bei der erwachsenen Bevölkerung mit einem Abschluss von kürzeren berufsorientierten Bildungsgängen (Tertiärbereich B) Arbeitslosenquoten, die mindestens 20 Prozent höher liegen als bei den eher theoretisch orientierten und längeren Bildungsgängen des Tertiärbereich A (Tabelle E1.2).

In den meisten Ländern ist die Diskrepanz zwischen den Arbeitslosenquoten für die verschiedenen Bildungsniveaus bei Männern in der Altersgruppe von 30 bis 44 Jahren besonders ausgeprägt. Der Zusammenhang zwischen Arbeitslosenquote und Bildungsstand ist bei Frauen ähnlich, obwohl in vielen Ländern der Abstand zwischen denjenigen mit einem Abschluss des Sekundarbereich II und denjenigen mit einem Abschluss des Tertiärbereichs noch größer ist (Grafik E1.3).

Die länderspezifischen Unterschiede im Zusammenhang zwischen Arbeitslosenquote und Bildungsstand sind auf eine Reihe von Faktoren zurückzuführen.

Die großen länderspezifischen Unterschiede hinsichtlich der Arbeitslosenquote von Personen mit einem niedrigen Bildungsstand sind auf eine Reihe von Faktoren zurückzuführen. In einigen Ländern (insbesondere Finnland und Spanien) sind die hohen Arbeitslosenquoten von Personen mit einem niedrigen Bildungsstand Ausdruck der allgemein schwierigen Arbeitsmarktlage, die sich auf sie besonders negativ auswirkt. Die Arbeitslosenquote von Personen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II ist auch in einigen Ländern mit weniger stark regulierten Arbeitsmärkten relativ hoch (Kanada, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten), in anderen jedoch nicht (Australien und Neuseeland). Andererseits sind die Arbeitslosenquoten von Personen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II in Ländern, in denen die Landwirtschaft noch ein bedeutender Beschäftigungsfaktor ist (Griechenland, Korea, Portugal und Türkei) eher niedrig. Schließlich scheint es dort, wo die gesamte Arbeitsmarktsituation besonders günstig ist (Österreich, Island, Luxemburg und Norwegen) Arbeitsplätze für Arbeitskräfte sowohl mit niedrigem als auch mit hohem Bildungsstand zu geben (Tabelle E1.2).

■ DEFINITIONEN UND ANGEWANDTE METHODIK

Die Daten stammen aus nationalen Arbeitskräfteerhebungen.

Die Erwerbsquote für eine bestimmte Altersgruppe entspricht dem Prozentsatz der Personen in der Bevölkerung der gleichen Altersgruppe, die entweder beschäftigt oder arbeitslos sind, wobei diese Begriffe gemäß den Richtlinien der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO) definiert sind.

Arbeitslose werden definiert als Personen, die keinen Arbeitsplatz haben, aktiv einen Arbeitsplatz suchen und dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen. Beschäftigte werden definiert als diejenigen, die während der untersuchten Bezugswoche: 1. mindestens eine Stunde für ein Gehalt (Arbeitnehmer) oder für einen Gewinn (Selbständige und unentgeltlich mithelfende Familienangehörige) arbeiten oder 2. einen Arbeitsplatz haben, aber vorübergehend nicht zur Arbeit gehen (aufgrund von Verletzung, Krankheit, Urlaub oder Ferien, Streik oder Aussperrung, Bildungs- oder Schulungsurlaub, Mutterschafts- oder Erziehungsurlaub, usw.) und eine formelle Bindung an ihren Arbeitsplatz haben.

Die Arbeitslosenquote ist die Anzahl der Arbeitslosen dividiert durch die Anzahl der Erwerbspersonen (x 100), die Angabe erfolgt in Prozent.

Tabelle E1.1. **Erwerbsquoten (1999)**
 25- bis 64-Jährige und 55- bis 64-Jährige, nach Bildungsstand und Geschlecht

		25- bis 64-Jährige					55- bis 64-Jährige			
		unterhalb des Sekundar- bereich II	Sekundar- bereich II und post- sekundärer, nicht-tertiär- er Bereich	Tertiär- bereich B	Tertiär- bereich A und weiterf. Forschungs- programme	Alle Bildungs- bereiche	unterhalb des Sekundar- bereich II	Sekundar- bereich II und post- sekundärer, nicht-tertiär- er Bereich	Tertiär- bereich	Alle Bildungs- bereiche
Australien	Männer	79	89	91	93	86	54	63	75	61
	Frauen	54	66	81	73	63	26	35	51	32
Österreich ¹	Männer	71	86	89	94	84	33	44	72	43
	Frauen	48	68	82	84	63	15	20	38	18
Belgien	Männer	71	88	92	93	82	26	44	60	35
	Frauen	42	70	84	86	62	12	23	31	17
Kanada	Männer	74	88	91	90	86	54	62	66	60
	Frauen	48	73	80	84	72	27	43	51	39
Tschechische Rep.	Männer	72	89	x(5A/6)	95	88	40	55	79	56
	Frauen	51	74	x(5A/6)	82	70	12	27	61	24
Dänemark	Männer	74	88	93	93	87	42	64	77	62
	Frauen	60	80	88	91	77	36	57	68	51
Finnland	Männer	70	86	88	93	83	39	47	64	46
	Frauen	64	78	86	90	77	37	43	59	43
Frankreich	Männer	77	89	92	90	85	36	44	66	43
	Frauen	58	76	84	83	70	28	35	50	32
Deutschland	Männer	76	84	88	92	84	45	51	69	54
	Frauen	47	70	82	83	66	26	37	55	34
Griechenland	Männer	82	89	87	92	86	59	49	59	57
	Frauen	41	57	81	84	53	25	16	32	24
Ungarn	Männer	48	83	a	88	74	19	39	61	31
	Frauen	35	68	a	79	57	7	16	34	11
Island	Männer	96	96	99	99	97	92	95	96	94
	Frauen	84	84	98	90	86	77	81	100	80
Irland ¹	Männer	81	92	93	95	87	60	65	77	63
	Frauen	38	63	81	80	55	19	30	53	25
Italien	Männer	75	86	x(5A/6)	92	81	38	51	73	43
	Frauen	33	66	x(5A/6)	81	48	13	28	42	16
Japan	Männer	88	96	97	98	95	82	87	89	86
	Frauen	56	62	64	65	61	48	47	49	48
Korea	Männer	86	90	95	91	89	77	69	71	74
	Frauen	61	50	55	54	55	52	29	39	49
Luxemburg	Männer	77	87	90	92	84	21	38	73	37
	Frauen	41	60	81	76	54	13	21	51	18
Mexiko	Männer	94	96	98	94	94	83	76	82	83
	Frauen	38	53	65	72	43	29	28	52	29
Niederlande	Männer	78	88	91	92	86	41	49	65	50
	Frauen	45	72	83	84	64	18	26	43	23
Neuseeland	Männer	79	91	89	92	88	62	78	77	72
	Frauen	54	74	77	81	70	36	58	61	49
Norwegen ¹	Männer	81	90	98	93	90	66	77	87	76
	Frauen	59	81	93	89	80	44	65	86	61
Polen ¹	Männer	69	85	x(5A/6)	92	82	42	41	72	45
	Frauen	48	71	x(5A/6)	87	68	23	24	49	26
Portugal	Männer	89	91	93	97	90	66	m	74	67
	Frauen	69	82	88	92	73	42	m	54	43
Spanien	Männer	82	91	93	90	86	55	65	72	58
	Frauen	39	68	78	84	52	19	39	52	21
Schweden	Männer	80	88	88	94	87	66	74	81	73
	Frauen	67	84	86	92	81	54	68	78	65
Schweiz	Männer	91	94	96	97	94	77	80	86	81
	Frauen	63	74	88	81	73	47	55	70	53
Türkei	Männer	87	90	x(5A/6)	89	88	55	35	45	53
	Frauen	28	34	x(5A/6)	73	31	25	6	27	24
Ver. Königreich	Männer	67	88	92	93	86	50	68	70	63
	Frauen	52	76	86	88	74	45	62	68	55
Ver. Staaten	Männer	74	87	90	92	87	53	68	79	69
	Frauen	50	72	82	81	73	33	53	63	52
Ländermittel	Männer	76	86	89	90	84	51	58	71	58
	Frauen	49	67	78	79	62	30	37	52	36

1. Referenzjahr 1998

Quelle: OECD. S. Hinweise zu Indikator A2 in Anhang 3

E1

Tabelle E1.2. **Arbeitslosenquoten (1999)**
25- bis 64-Jährige und 30- bis 44-Jährige, nach Bildungsstand und Geschlecht

		25- bis 64-Jährige				30- bis 44-Jährige				
		unterhalb des Sekundar- bereich II	Sekundar- bereich II und post- sekundärer, nicht-tertiär- er Bereich	Tertiär- bereich B	Tertiär- bereich A und weiterf. Forschungs- programme	Alle Bildungs- bereiche	unterhalb des Sekundar- bereich II	Sekundar- bereich II und post- sekundärer, nicht-tertiär- er Bereich	Tertiär- bereich	Alle Bildungs- bereiche
Australien	Männer	9,2	5,2	5,0	2,9	6,1	9,6	4,6	2,7	5,7
	Frauen	7,6	4,9	4,6	2,4	5,4	8,2	5,5	3,6	6,0
Österreich ¹	Männer	8,0	3,4	1,7	1,9	3,9	8,4	3,1	1,5	3,6
	Frauen	6,0	4,0	2,1	2,3	4,3	6,8	3,7	1,9	4,1
Belgien	Männer	10,0	4,6	2,6	2,0	6,0	10,1	4,1	1,8	5,6
	Frauen	15,6	8,3	3,6	4,4	8,8	16,9	7,6	4,0	8,7
Kanada	Männer	10,7	6,7	4,4	3,9	6,4	12,0	7,0	4,2	6,6
	Frauen	10,3	6,5	4,5	4,1	6,0	12,7	6,9	4,5	6,4
Tschechische Rep.	Männer	20,0	5,0	x(5A/6)	2,1	5,7	26,0	4,8	1,8	5,7
	Frauen	18,0	8,4	x(5A/6)	3,4	9,2	21,6	9,1	4,3	10,0
Dänemark	Männer	6,8	3,3	2,4	3,1	3,6	7,6	2,4	1,8	3,1
	Frauen	7,2	5,1	2,7	6,7	5,0	6,8	4,5	2,9	4,3
Finnland	Männer	12,0	9,3	3,7	2,9	8,1	11,7	8,2	3,2	7,2
	Frauen	14,4	9,8	7,0	4,3	9,3	19,4	9,5	5,8	9,2
Frankreich	Männer	14,1	7,2	5,7	5,0	9,0	14,7	6,6	4,7	8,5
	Frauen	16,7	12,0	6,6	7,6	12,3	19,7	12,2	6,5	12,8
Deutschland	Männer	17,7	8,4	4,9	4,3	8,4	17,1	6,9	3,1	7,0
	Frauen	14,1	9,4	7,0	5,1	9,5	14,3	7,9	5,2	8,0
Griechenland	Männer	5,5	6,6	6,6	4,8	5,9	5,8	5,2	4,4	5,2
	Frauen	13,7	17,3	10,3	10,3	14,1	17,6	16,0	8,3	14,3
Ungarn	Männer	12,6	6,0	a	1,5	6,5	17,4	6,1	1,3	7,2
	Frauen	9,5	5,2	a	1,1	5,4	12,6	5,6	1,2	6,1
Island	Männer	1,6	0,5	n	0,2	0,7	0,9	0,4	n	0,4
	Frauen	2,8	1,9	1,3	1,0	2,1	2,5	1,6	1,0	1,8
Irland ¹	Männer	11,7	4,2	2,5	2,9	7,4	13,0	3,5	2,2	7,3
	Frauen	11,4	4,8	3,0	3,9	6,5	12,2	5,0	3,3	6,5
Italien	Männer	7,8	5,7	x(5A/6)	4,9	6,7	8,1	4,5	4,2	6,2
	Frauen	16,6	11,1	x(5A/6)	9,3	13,0	20,0	10,1	7,6	13,1
Japan	Männer	6,4	4,5	4,1	2,3	4,2	m	m	m	m
	Frauen	4,3	4,2	4,9	3,1	4,3	m	m	m	m
Korea	Männer	7,6	7,0	6,8	4,6	6,6	8,9	5,9	4,0	5,7
	Frauen	3,5	5,0	4,9	2,9	4,1	4,7	4,9	3,2	4,6
Luxemburg	Männer	2,8	0,8	n	0,8	1,4	3,4	0,5	0,9	1,4
	Frauen	5,0	1,7	2,3	1,3	2,8	6,4	2,0	2,9	3,5
Mexiko	Männer	1,3	0,9	5,2	2,7	1,5	1,3	1,3	2,5	1,5
	Frauen	1,6	2,5	2,6	3,1	1,9	2,1	3,1	2,0	2,2
Niederlande	Männer	3,6	1,4	1,3	1,5	2,1	4,5	1,4	1,2	2,2
	Frauen	6,7	3,6	1,7	2,1	4,1	8,3	3,4	2,2	4,2
Neuseeland	Männer	9,2	4,5	5,5	3,7	5,5	10,3	4,5	4,2	5,6
	Frauen	8,3	4,8	3,7	3,8	5,2	10,4	5,0	4,3	5,8
Norwegen ¹	Männer	3,4	2,2	1,6	1,6	2,2	3,3	2,4	1,3	2,1
	Frauen	2,4	2,5	1,2	1,4	2,1	3,8	2,6	1,5	2,3
Polen ¹	Männer	12,7	7,2	x(5A/6)	2,2	7,5	8,1	7,9	0,7	7,3
	Frauen	15,1	11,5	x(5A/6)	2,8	10,8	13,5	13,8	2,0	12,0
Portugal	Männer	3,9	4,1	2,4	3,1	3,8	3,5	3,0	3,3	3,4
	Frauen	4,6	6,2	1,4	2,4	4,5	4,8	6,1	1,6	4,6
Spanien	Männer	10,5	7,8	6,8	6,9	9,2	10,9	6,6	5,1	8,6
	Frauen	22,8	19,8	20,6	14,6	20,1	26,5	20,4	13,4	20,9
Schweden	Männer	8,5	6,7	5,6	3,8	6,5	9,6	6,8	5,0	6,7
	Frauen	9,7	6,3	3,8	2,2	5,8	13,3	6,9	3,2	6,4
Schweiz	Männer	4,1	2,3	x(5A/6)	1,3	2,2	m	2,2	m	2,1
	Frauen	5,7	2,4	x(5A/6)	2,9	3,1	m	3,1	m	3,5
Türkei	Männer	5,6	6,7	x(5A/6)	4,6	5,7	5,4	4,7	2,4	5,0
	Frauen	4,5	14,2	x(5A/6)	5,9	5,9	4,4	11,3	3,6	5,2
Ver. Königreich	Männer	12,7	5,3	3,8	2,6	5,5	15,5	5,4	2,3	5,2
	Frauen	7,3	4,1	1,8	2,7	4,1	14,8	5,6	2,6	4,5
Ver. Staaten	Männer	7,0	3,9	2,6	2,0	3,5	7,9	3,8	1,8	3,5
	Frauen	8,8	3,6	2,9	1,9	3,5	9,7	3,7	2,2	3,6
Ländermittel	Männer	8,2	4,7	3,6	2,9	5,1	9,1	4,3	3,0	4,6
	Frauen	9,1	6,7	4,4	4,0	6,4	11,2	6,8	4,2	6,4

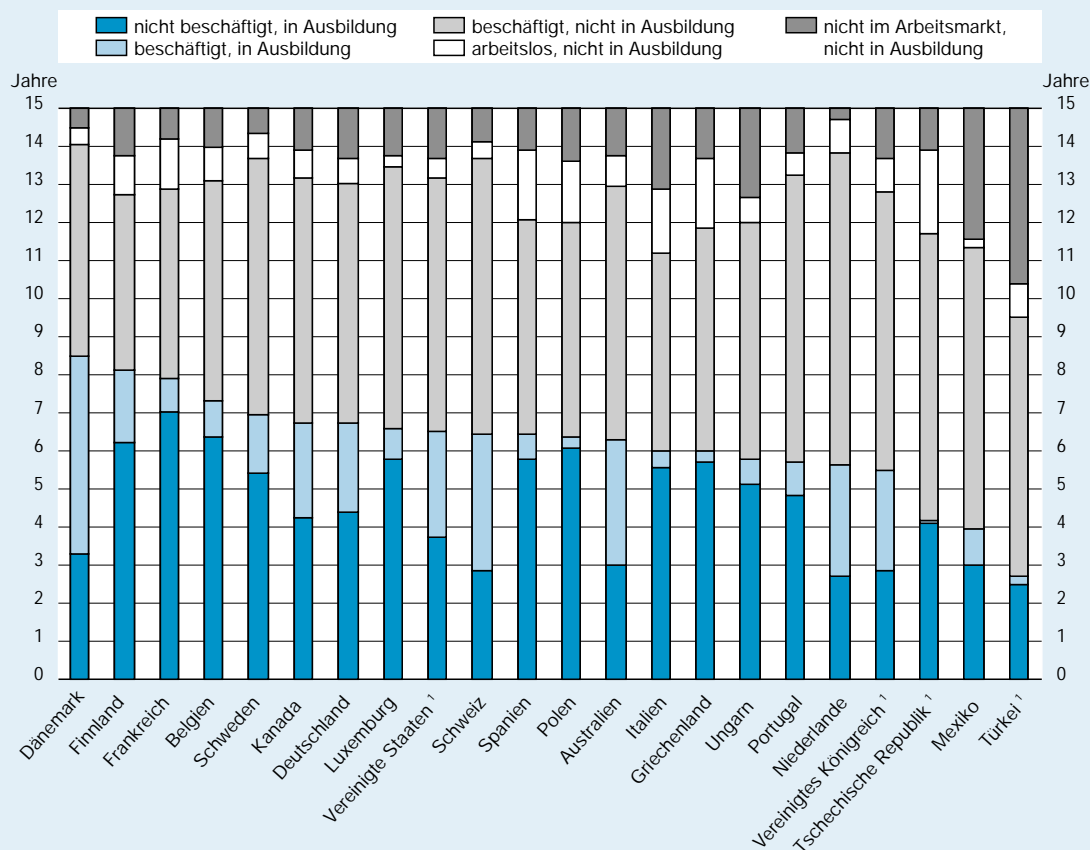
1. Referenzjahr 1998

Quelle: OECD. S. Hinweise zu Indikator A2 in Anhang 3

ERWARTETE JAHRE IN AUSBILDUNG UND BESCHÄFTIGUNG FÜR 15- BIS 29- JÄHRIGE

- Im Durchschnitt kann ein im Jahr 1999 Fünfzehnjähriger erwarten, noch etwas länger als sechs Jahre im Bildungssystem zu verbleiben. In 11 der 22 untersuchten Länder liegt diese Zahl zwischen 6 und 7 Jahren.
- Ein Fünfzehnjähriger kann damit rechnen, für 6,4 Jahre der kommenden 15 Jahre erwerbstätig, für insgesamt ein Jahr arbeitslos und für 1,4 Jahre nicht im Arbeitsmarkt zu sein. Am stärksten unterscheiden sich die Länder in der durchschnittlichen Länge der Phasen der Arbeitslosigkeit, was Unterschiede in den Erwerbsquoten junger Menschen widerspiegelt.
- Absolut gesehen, können junge Menschen heutzutage damit rechnen, nach Abschluss der Erstausbildung weniger lange arbeitslos zu sein als vor zehn Jahren.

Grafik E2.1 Erwartete Jahre junger Menschen in Ausbildung und nicht in Ausbildung (1999)
15- bis 29-Jährige, nach Geschlecht und Beschäftigungsstatus



1. Referenzjahr 1998

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der erwarteten Jahre in Ausbildung junger Menschen.

Quelle: OECD, Tabelle E2.1

■ POLITISCHER HINTERGRUND

Im Laufe des letzten Jahrzehnts ist die Dauer, die junge Menschen für die Erstausbildung aufwenden, angestiegen, so dass diese ihren Eintritt in die Arbeitswelt nach hinten verschieben (siehe *Bildung auf einen Blick 1998*). In einem Teil dieser zusätzlichen Zeit werden Arbeit und Ausbildung miteinander verknüpft, eine in einigen Ländern weit verbreitete Praxis. Wenn diese jungen Menschen ihre Ausbildung abgeschlossen haben, wird der Übergang zum Arbeitsmarkt häufig durch Phasen der Arbeitslosigkeit bzw. der Nicht-Beschäftigung erschwert, wobei sich Männer und Frauen nicht in derselben Situation befinden. Absolut gesehen können junge Menschen heute jedoch damit rechnen, nach Abschluss der Erstausbildung weniger lang arbeitslos zu sein als vor zehn Jahren

■ ERGEBNISSE UND ERLÄUTERUNGEN

Basierend auf der gegenwärtigen Lage der Menschen im Alter zwischen 15 und 29 Jahren bildet dieser Indikator die wichtigsten Tendenzen beim Übergang vom (Aus-)Bildungssystem zum Erwerbsleben ab.

Ein heute Fünfzehnjähriger kann im Durchschnitt erwarten, etwa weitere sechs Jahre im Bildungssystem zu verbleiben.

Im Durchschnitt konnte ein im Jahr 1999 Fünfzehnjähriger erwarten, etwas mehr als weitere sechs Jahre im Bildungssystem zu verbleiben (Tabelle E2). Zwischen 1985 und 1996 stieg die Zahl um fast 1,5 Jahre an. Seit 1996 hat sich die Gesamtzunahme verlangsamt. Länder, in denen junge Menschen bisher relativ wenig Zeit im Bildungssystem verbrachten, haben Boden gutgemacht, während diejenigen, in denen sie am längsten im Bildungssystem verblieben, jetzt eine geringe Steigerung verzeichnen.

In 11 der 22 untersuchten Länder liegt die im Alter von 15 Jahren noch zu erwartende Zeit im Bildungssystem zwischen 6 und 7 Jahren. Es besteht jedoch eine Kluft von ungefähr drei Jahren zwischen den beiden an den Extremen liegenden Gruppen: Belgien, Dänemark, Finnland und Frankreich (7,9 Jahre im Durchschnitt) auf der einen Seite und Mexiko, die Tschechische Republik, die Türkei und Ungarn (4 Jahre im Durchschnitt) auf der anderen Seite.

Die durchschnittliche Gesamtzahl liegt für Frauen leicht höher (6,3 gegenüber 6,1 Jahre). In vielen Ländern sind die Zahlen ungefähr gleich, aber die Türkei stellt mit nur 2,1 Jahren zu erwartender weiterer Bildung für 15-jährige Mädchen eine Ausnahme dar. Am anderen Ende der Skala geht eine längere durchschnittliche Bildungsphase oft Hand in Hand mit einer Erhöhung der Bildungsbeteiligung von Frauen (Tabelle E2.1).

Die zu erwartende Anzahl von Jahren im Bildungssystem beinhaltet recht unterschiedliche Kombinationen von Bildung und Arbeit.

Die Zahl für die zu erwartenden Jahre im Bildungssystem umfasst sehr unterschiedliche Kombinationen von Ausbildung und Arbeit. Zu den Möglichkeiten der Kombination von Ausbildung und Arbeit gehören duale Ausbildungsgänge und Teilzeitbeschäftigungen. Während diese in der Hälfte der untersuchten Länder nur eine Randerscheinung sind, machen sie in der anderen Hälfte zwischen ein und vier Jahre der zusätzlichen 6 bis 7 Jahre Bildung aus, die junge Menschen erwarten können.

Ein heute Fünfzehnjähriger kann damit rechnen, bis zum

Zusätzlich zu den durchschnittlich sechs weiteren Jahren im Bildungssystem kann ein Fünfzehnjähriger damit rechnen, für 6,4 Jahre der kommenden 15 Jahre erwerbstätig, für insgesamt ein Jahr arbeitslos und für 1,4 Jahre nicht im

Arbeitsmarkt zu sein, ohne in Ausbildung zu sein oder Arbeit zu suchen. Bemerkenswert ist, dass, in absoluten Zahlen gesehen, junge Menschen heute nach Beendigung der Erstausbildung kürzere Zeiten der Arbeitslosigkeit zu erwarten haben als vor zehn Jahren.

Alter von 29 Jahren 6,4 Jahre erwerbstätig, ein Jahr arbeitslos und 1,4 Jahre nicht im Arbeitsmarkt zu sein.

Am stärksten unterscheiden sich die Länder in der durchschnittlichen Länge der Phasen der Arbeitslosigkeit, was hauptsächlich Unterschiede in den Erwerbsquoten der jungen Menschen widerspiegelt. Die aufaddierten Phasen der Arbeitslosigkeit belaufen sich im Durchschnitt in Dänemark, Luxemburg, Mexiko, der Schweiz und den Vereinigten Staaten auf weniger als sechs Monate, während sie in den Mittelmeerländern und Polen mehr als 18 Monate betragen.

Im Großen und Ganzen unterscheiden sich Männer und Frauen hinsichtlich der zu erwartenden Anzahl von Jahren der Arbeitslosigkeit sehr wenig. Während jedoch die Situation für beide Geschlechter in vielen Ländern ähnlich ist, sind Frauen in Griechenland und Spanien klar benachteiligt, während sie in Australien, Deutschland, Kanada, der Türkei, Ungarn und dem Vereinigten Königreich Vorteile haben. In einigen dieser letzteren Länder, besonders in Australien, dem Vereinigten Königreich und ganz speziell in der Türkei, wird die niedrigere Zahl für Frauen jedoch weitgehend von der Tatsache beeinflusst, dass viele Frauen den Arbeitsmarkt verlassen und somit die Nachfrage nach Arbeitsstellen verringern.

Während junge Männer damit rechnen können, im Alter von 15 bis 29 Jahren knapp über sechs Monate außerhalb von Bildungssystem und Erwerbstätigkeit zu verbringen, liegt der Durchschnitt für Frauen bei über zwei Jahren. In den nordischen Ländern (Dänemark, Finnland und Schweden) gibt es bei dieser Kennzahl keine Unterschiede zwischen jungen Männern und Frauen. Umgekehrt besteht in Griechenland, Mexiko, der Tschechischen Republik, der Türkei und Ungarn eine wesentlich stärkere Tendenz für junge Frauen, den Arbeitsmarkt zu verlassen. In allen anderen Ländern verbringen Frauen zwischen 15 und 29 Jahren im Durchschnitt etwa 1,5 Jahre mehr außerhalb des Arbeitsmarktes als Männer.

■ DEFINITIONEN UND ANGEWANDTE METHODIK

Die vorliegenden Statistiken basieren auf Arbeitskräfteerhebungen über den Anteil bestimmter Altersgruppen junger Menschen an den genannten Kategorien. Diese Anteile wurden dann für die Altersgruppe 15 bis 29 Jahre aufsummiert, um die erwartete Anzahl von Jahren in dem angegebenen Erwerbsstatus zu erhalten. Die Berechnung geht also davon aus, dass die heute Fünfzehnjährigen im Alter von 15 bis 29 Jahren den gleichen Bildungs- und Arbeitsmustern folgen werden wie die Altersgruppe zwischen 15 und 29 Jahren im vorliegenden Bezugsjahr.

Die Teilnahme an Bildungsmaßnahmen kann sich sowohl auf Teilzeit- als auch auf Vollzeit beziehen. Die Definitionen der verschiedenen Arten von Erwerbsstatus folgen den Richtlinien der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO), außer für die Kategorie der sich „gleichzeitig in Ausbildung und in Beschäftigung befindenden jungen Menschen“, die alle dualen Ausbildungssysteme umfasst, unabhängig von deren Klassifikation nach den ILO-Richtlinien. Die Daten für diesen Indikator wurden aus einer gesonderten Datenerfassung mit einem Bezugszeitraum zu Beginn des Kalenderjahres, zumeist dem ersten Quartal oder dem Durchschnitt für die ersten drei Monate, errechnet.

Tabelle E2.1. Erwartete Jahre junger Menschen in Ausbildung und nicht in Ausbildung (1999)
15- bis 29-Jährige, nach Geschlecht und Beschäftigungsstatus

		Erwartete Jahre in Ausbildung			Erwartete Jahre nicht in Ausbildung			
		nicht beschäftigt	beschäftigt (inkl. duale Ausbildungsgänge)	zusammen	beschäftigt	arbeitslos	nicht im Arbeitsmarkt	zusammen
Australien	Männer	3,0	3,3	6,4	7,2	1,0	0,5	8,6
	Frauen	3,0	3,2	6,2	6,1	0,7	2,0	8,8
	M+F	3,0	3,3	6,3	6,7	0,8	1,2	8,7
Belgien	Männer	6,2	1,0	7,2	6,2	1,0	0,7	7,8
	Frauen	6,5	0,9	7,4	5,5	0,8	1,3	7,6
	M+F	6,3	1,0	7,3	5,8	0,9	1,0	7,7
Kanada	Männer	4,3	2,3	6,6	6,8	0,9	0,7	8,4
	Frauen	4,2	2,7	6,9	6,1	0,5	1,5	8,1
	M+F	4,2	2,5	6,7	6,5	0,7	1,1	8,3
Tschechische Rep.	Männer	3,9	0,1	4,0	8,9	0,9	1,2	11,0
	Frauen	4,2	0,1	4,2	6,1	3,5	1,1	10,8
	M+F	4,1	0,1	4,1	7,5	2,2	1,2	10,9
Dänemark	Männer	2,8	5,3	8,1	6,2	0,5	0,2	6,9
	Frauen	3,8	5,0	8,8	5,0	0,4	0,8	6,2
	M+F	3,3	5,1	8,5	5,6	0,4	0,5	6,5
Finnland	Männer	6,0	1,7	7,7	5,1	1,1	1,1	7,3
	Frauen	6,5	2,0	8,6	4,1	0,9	1,5	6,4
	M+F	6,2	1,9	8,1	4,6	1,0	1,3	6,9
Frankreich	Männer	6,8	1,0	7,8	5,5	1,3	0,4	7,2
	Frauen	7,3	0,7	8,0	4,4	1,4	1,2	7,0
	M+F	7,0	0,8	7,9	5,0	1,3	0,8	7,1
Deutschland	Männer	4,3	2,5	6,8	6,7	0,8	0,7	8,3
	Frauen	4,6	2,1	6,7	5,8	0,6	1,9	8,3
	M+F	4,4	2,3	6,7	6,3	0,7	1,3	8,3
Griechenland	Männer	5,7	0,3	6,0	7,0	1,4	0,5	9,0
	Frauen	5,7	0,2	6,0	4,7	2,2	2,1	9,0
	M+F	5,7	0,3	6,0	5,8	1,8	1,3	9,0
Ungarn	Männer	5,0	0,6	5,6	7,3	0,9	1,2	9,4
	Frauen	5,2	0,6	5,9	5,1	0,5	3,5	9,1
	M+F	5,1	0,6	5,7	6,2	0,7	2,3	9,3
Italien	Männer	5,4	0,5	5,8	6,1	1,6	1,4	9,2
	Frauen	5,8	0,4	6,2	4,2	1,8	2,8	8,8
	M+F	5,6	0,4	6,0	5,2	1,7	2,1	9,0
Luxemburg	Männer	5,9	1,1	7,0	7,2	0,3	0,4	8,0
	Frauen	5,7	0,5	6,2	6,4	0,3	2,1	8,8
	M+F	5,8	0,8	6,6	6,8	0,3	1,2	8,4
Mexiko	Männer	2,9	1,2	4,1	10,1	0,3	0,5	10,9
	Frauen	3,1	0,7	3,8	4,9	0,2	6,1	11,2
	M+F	3,0	0,9	3,9	7,4	0,2	3,4	11,1
Niederlande	Männer	2,8	2,9	5,6	8,6	0,4	0,3	9,4
	Frauen	2,6	2,9	5,6	7,7	1,4	0,3	9,4
	M+F	2,7	2,9	5,6	8,2	0,9	0,3	9,4
Polen	Männer	6,0	0,4	6,3	6,3	1,7	0,7	8,7
	Frauen	6,2	0,2	6,5	4,9	1,5	2,1	8,5
	M+F	6,1	0,3	6,4	5,6	1,6	1,4	8,6
Portugal	Männer	4,6	0,8	5,4	8,4	0,5	0,6	9,6
	Frauen	5,1	0,8	5,9	6,8	0,6	1,7	9,1
	M+F	4,9	0,8	5,7	7,6	0,6	1,1	9,3
Spanien	Männer	5,2	0,6	5,8	6,7	1,6	0,8	9,2
	Frauen	6,4	0,7	7,0	4,6	2,0	1,4	8,0
	M+F	5,8	0,6	6,4	5,7	1,8	1,1	8,6
Schweden	Männer	5,3	1,4	6,8	7,0	0,8	0,5	8,2
	Frauen	5,8	1,7	7,5	6,1	0,6	0,7	7,5
	M+F	5,4	1,5	6,9	6,7	0,7	0,6	8,1
Schweiz	Männer	3,0	3,8	6,8	7,2	0,4	0,6	8,2
	Frauen	2,7	3,4	6,1	7,3	0,4	1,2	8,9
	M+F	2,8	3,6	6,4	7,2	0,4	0,9	8,6
Türkei ¹	Männer	3,0	0,3	3,3	9,5	1,3	0,9	11,7
	Frauen	2,0	0,2	2,1	4,1	0,5	8,2	12,9
	M+F	2,5	0,2	2,7	6,8	0,9	4,7	12,3
Ver. Königreich ¹	Männer	2,9	2,5	5,4	8,0	1,1	0,5	9,6
	Frauen	2,9	2,8	5,7	6,5	0,6	2,2	9,3
	M+F	2,9	2,6	5,5	7,3	0,9	1,3	9,5
Ver. Staaten ¹	Männer	3,8	2,6	6,4	7,3	0,5	0,7	8,6
	Frauen	3,7	2,9	6,6	6,0	0,5	2,0	8,4
	M+F	3,7	2,8	6,5	6,7	0,5	1,3	8,5
Ländermittel	Männer	4,5	1,6	6,1	7,3	0,9	0,7	8,9
	Frauen	4,7	1,6	6,3	5,6	1,0	2,2	8,7
	M+F	4,6	1,6	6,2	6,4	1,0	1,4	8,8

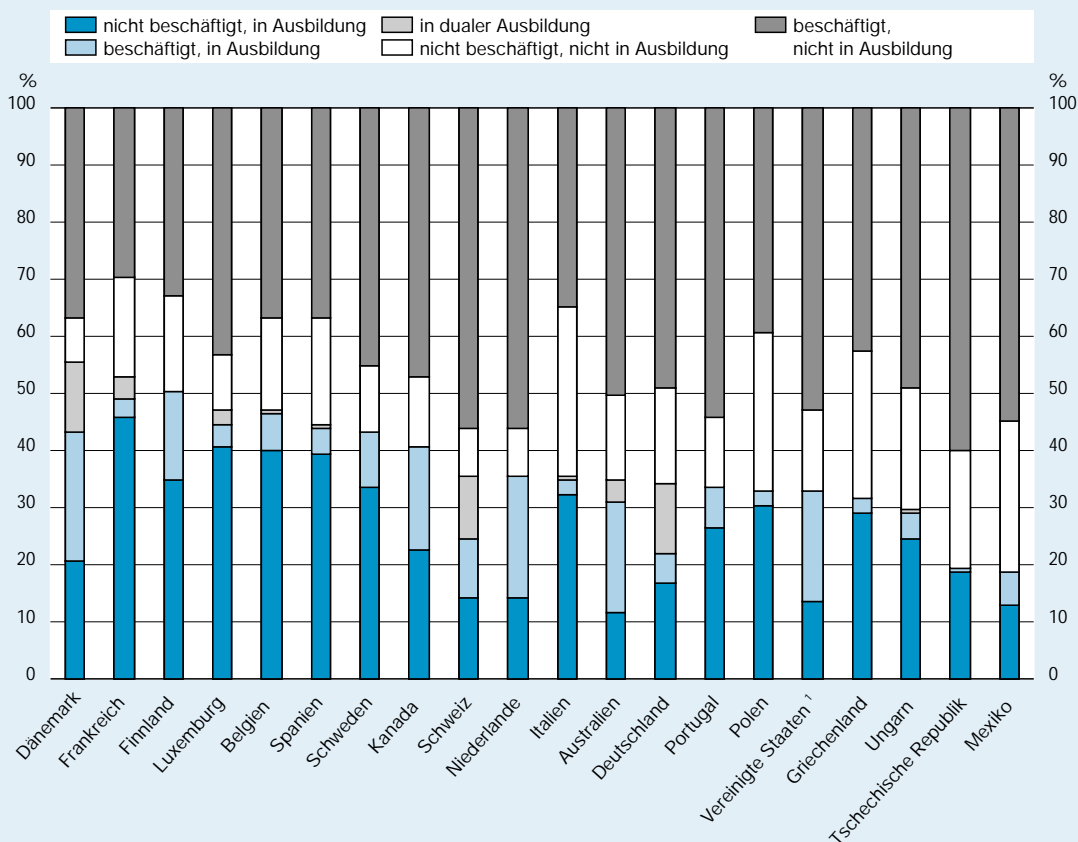
1. Referenzjahr 1998

Quelle: OECD. Nationale Datenquellen s. Anhang 3.

BILDUNG UND BESCHÄFTIGUNG JUNGER MENSCHEN

- Mit zunehmendem Alter steigt der Anteil junger Menschen, die sich nicht mehr in der Ausbildung befinden, und der Anteil der Erwerbstätigen nimmt zu. In den meisten Ländern steigt der Anteil junger Menschen, die nicht in Ausbildung sind, bei den 20- bis 24-Jährigen auf 50 bis 70 Prozent.
- In einigen Ländern erfolgen Bildung und Arbeit überwiegend nacheinander, während sie in anderen parallel stattfinden können. Duale Ausbildungsgänge, in europäischen Ländern relativ weit verbreitet, bieten eine kohärente berufliche Ausbildung, die zu anerkannten Berufsabschlüssen führt. Viele junge Menschen sind auch neben der Ausbildung in einem Beschäftigungsverhältnis. Diese Form des ersten Kontakts mit dem Arbeitsmarkt ist ein bedeutendes Merkmal des Übergangsprozesses in vielen Ländern. In anderen Ländern hingegen werden Erstausbildung und bezahlte Arbeit selten kombiniert.

Grafik E3.1 **Bildungs- und Beschäftigungsstatus von 20- bis 24-Jährigen (1999)**
Anteil der Bevölkerung im Alter von 20 bis 24 Jahren in Ausbildung und nicht in Ausbildung nach Beschäftigungsstatus



1. Referenzjahr 1998

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils junger Menschen in der Altersgruppe 20 bis 24 Jahre, die sich in Ausbildung befinden.

Quelle: OECD, Tabelle E3.1

■ POLITISCHER HINTERGRUND

Innerhalb der OECD gibt es große Unterschiede hinsichtlich des Ausmaßes, in dem junge Menschen Arbeit und Ausbildung miteinander verbinden.

Alle OECD-Länder erleben einen rapiden gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Umbruch, der die Unsicherheit des Übergang ins Erwerbsleben erhöht. In der Regel kommen junge Menschen zum ersten Mal während ihrer Ausbildung oder nach Abschluss der Erstausbildung mit dem Erwerbsleben in Berührung. Innerhalb der OECD gibt es große Unterschiede hinsichtlich des Ausmaßes, in dem junge Menschen Arbeit und Ausbildung miteinander verbinden. Die allgemeine Arbeitsmarktlage scheint beide Phänomene entscheidend zu beeinflussen.

■ ERGEBNISSE UND ERLÄUTERUNGEN

Mit dem Eintritt in die Altersphase eines jungen Erwachsenen, beenden die meisten jungen Menschen auch ihre Erstausbildung und treten zum ersten Mal in den Arbeitsmarkt ein. In einigen Ländern erfolgen Bildung und Arbeit überwiegend nacheinander, während sie in anderen parallel stattfinden können. Die verschiedenen Muster dieses zeitlichen Ablaufs können entscheidende Auswirkung auf den Erfolg des Übergangs haben. Besonders interessant ist zum Beispiel, in welchem Ausmaß der letztendliche Eintritt in den Arbeitsmarkt durch Arbeit während der Schulzeit begünstigt wird. Andererseits kann eine hohe Zahl von Arbeitsstunden auch eine Schwelle darstellen, deren Überschreitung eher auf einen zu erwartenden Abbruch aus der Ausbildung, denn auf einen erfolgreichen Übergang hindeutet. Tabelle E3.1 zeigt den Ausbildungs-/Erwerbsstatus junger Menschen in einer Reihe von OECD-Ländern für die Altersgruppen 15 bis 19, 20 bis 24 und 25 bis 29 Jahre und für alle jungen Menschen zwischen 15 und 29 Jahren.

Arbeit und Ausbildung kombinieren

Duale Ausbildungsgänge und andere Kombinationsmöglichkeiten von Arbeit und Ausbildung sind in einigen Ländern weit verbreitet, in anderen hingegen selten.

Erwerbstätigkeit während der Ausbildungsphase kann in dualen Ausbildungsgängen oder in der Form von Teilzeitbeschäftigung in der außerschulischen Zeit vorkommen. Duale Ausbildungsgänge sind in einigen europäischen Ländern wie Dänemark, Deutschland und der Schweiz relativ weit verbreitet. Sie bieten eine kohärente berufliche Ausbildung, die zu anerkannten Berufsabschlüssen führt. Viele junge Menschen befinden sich neben der Ausbildung auch in einem Beschäftigungsverhältnis. Diese Form des ersten Kontakts mit dem Arbeitsmarkt ist ein bedeutendes Merkmal des Übergangs zur Erwerbstätigkeit in Australien, Dänemark, Kanada, den Niederlanden und den Vereinigten Staaten sowie in geringerem Maße in Deutschland, Finnland und Schweden. Schließlich gehören zu den Ländern, in denen Schule und Arbeit kaum miteinander verbunden werden, Belgien, Frankreich, Griechenland, Italien und Spanien.

Während der Ausbildungsjahre ist die Beschäftigungssituation für Männer und Frauen in den meisten Ländern weitgehend ähnlich.

Die Beschäftigungssituation von Männern und Frauen ist während der Ausbildungsjahre mit Ausnahme von Deutschland, wo die Beteiligung von Männern an dualen Bildungsgängen höher ist, weitgehend ähnlich. Interessant ist, dass in Australien, Dänemark, Finnland, Kanada, Schweden und den Vereinigten Staaten im Alter von 15 bis 29 Jahren mehr Frauen außerschulische Arbeit und Ausbildung miteinander verbinden als Männer (Tabellen E3.1a, b).

Eintritt in den Arbeitsmarkt nach Abschluss der Erstausbildung

Mit zunehmendem Alter steigt der Anteil junger Menschen, die sich nicht mehr in der Ausbildung befinden, und ihr Anteil an der Erwerbsbevölkerung nimmt zu. In den meisten Ländern liegt der Anteil junger Menschen, die nicht in Ausbildung sind, bei den 15- bis 19-Jährigen zwischen 10 und 35 Prozent, steigt bei den 20- bis 24-Jährigen auf 50 bis 70 Prozent und erreicht bei der Altersgruppe der 25- bis 29-Jährigen 80 bis 95 Prozent (Grafik E3.2). In vielen OECD-Ländern findet jedoch der Eintritt junger Menschen in das Erwerbsleben zu einem späteren Zeitpunkt statt und erstreckt sich in einigen Fällen auch über einen längeren Zeitraum. Diese gegenwärtige Entwicklung spiegelt nicht nur den Bildungsbedarf, sondern auch die allgemeine Arbeitsmarktlage, die Dauer von Ausbildungsgängen, die Ausrichtung von Ausbildungsprogrammen hinsichtlich des Arbeitsmarktes und die Verbreitung von Teilzeitausbildung wider.

Das Alter beim Eintritt in den Arbeitsmarkt nach Abschluss der Erstausbildung hat Auswirkungen auf die Beschäftigung. Insgesamt ist die Wahrscheinlichkeit, dass ältere Nicht-Schüler/Studierende eine Beschäftigung finden, höher als bei Nicht-Schülern/Studierenden der Altersgruppe von 15 bis 19 Jahren, wobei ein größerer Prozentsatz männlicher als weiblicher Nicht-Schüler/Studierender beschäftigt ist. Im Vergleich sind relativ mehr Frauen als Männer nicht erwerbstätig, insbesondere während der Jahre, in die typischerweise Schwangerschaft und Kindererziehung fallen, also zwischen 25 und 29 Jahren (Tabellen E3.1a,b).

Der Anteil Beschäftigter an der Bevölkerung bei jungen Erwachsenen, die sich nicht in Ausbildung befinden, kann Hinweise auf die Wirksamkeit bestehender Rahmenbedingungen für den Übergang geben und den politischen Entscheidungsträgern bei deren Bewertung helfen. In den meisten Ländern arbeiten weniger als 60 (und in einigen sogar weniger als 40) Prozent der nicht in Ausbildung stehenden 15- bis 19-Jährigen, was darauf hindeutet, dass die Arbeitgeber davon ausgehen, dass diese Jugendlichen aufgrund ihres frühen Schulabgangs nicht die für eine produktive Beschäftigung erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten besitzen. Das Verhältnis Beschäftigte zu Bevölkerung der 20- bis 24-Jährigen liegt im allgemeinen über 70 Prozent, in einigen Ländern wie Finnland, Frankreich, Griechenland, Italien und Spanien liegt es allerdings nach wie vor um oder unter 65 Prozent. Für die Altersgruppe von 25 bis 29 Jahren liegen die meisten Länder mit Ausnahme von Griechenland, Italien und Spanien zwischen 70 und 80 Prozent. Wiederum ist das Verhältnis Beschäftigte zu Bevölkerung nach Beendigung der Erstausbildung für Männer eher höher als für Frauen, wahrscheinlich aufgrund familiärer Verpflichtungen und weil der Status nicht-berufstätiger Frauen in vielen Ländern immer noch eher akzeptiert wird als der nicht-berufstätiger Männer. (Tabellen E3.1a,b)

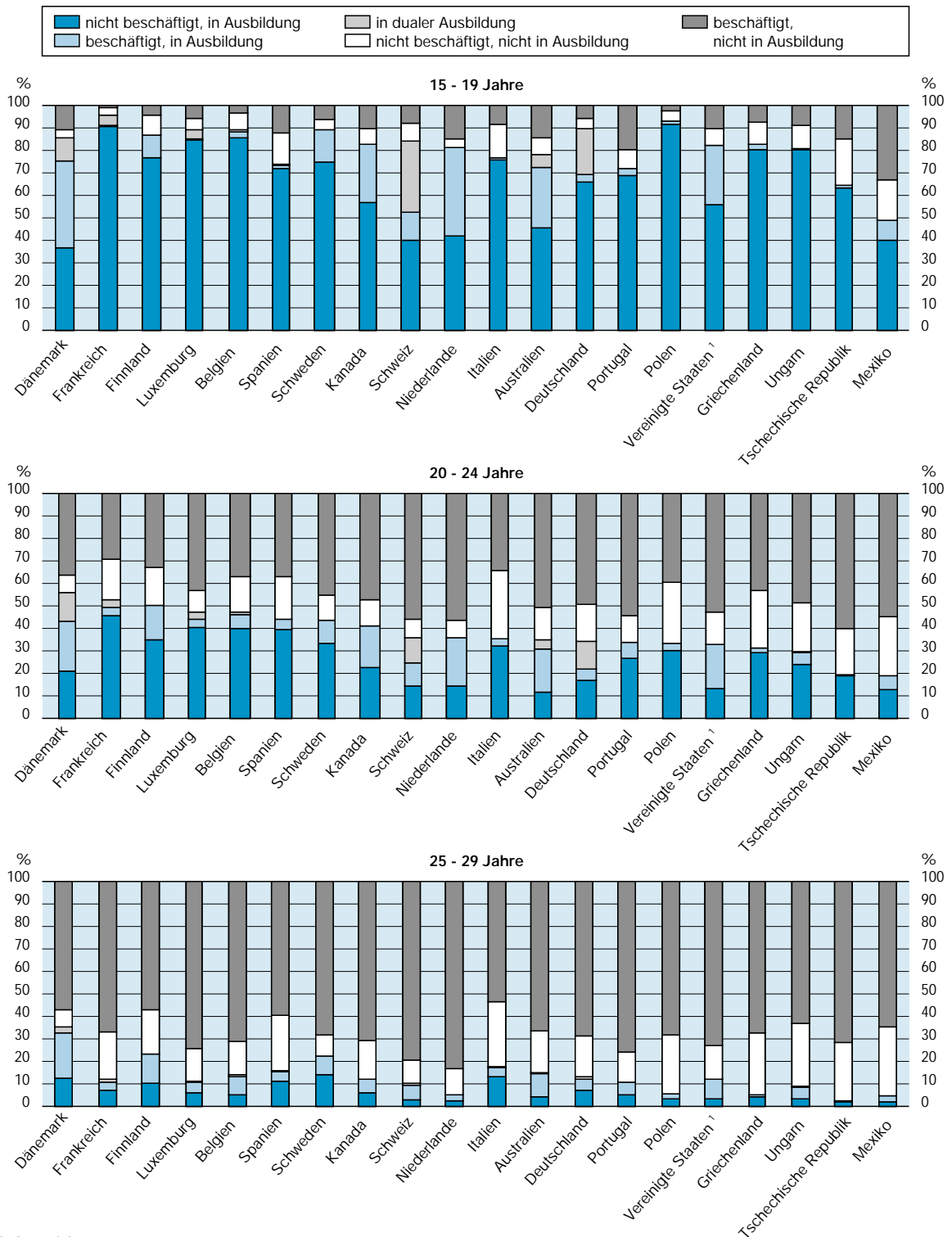
Arbeitslosenquote und Verhältnis von Nicht-Schülern/Studierenden zur gesamten jungen Bevölkerung

Junge Menschen repräsentieren in unseren Gesellschaften die wichtigste Quelle neuer Fähigkeiten und Kenntnisse. In den meisten OECD-Ländern ist die Bildungspolitik darum bemüht, junge Menschen zumindest zu einem Abschluss im Sekundarbereich zu ermutigen. Da die auf dem Arbeitsmarkt

Der Übergang von der Ausbildung zum Erwerbsleben findet in den einzelnen Ländern zu verschiedenen Zeitpunkten statt, abhängig von verschiedenen Merkmalen des Arbeitsmarkts

Grafik E3.2 Bildungs- und Beschäftigungsstatus junger Menschen (1999)

Anteil junger Menschen in Ausbildung und nicht in Ausbildung nach Altersgruppe und Beschäftigungsstatus



angebotenen Arbeitsplätze ständig umfassendere Kompetenzen und flexiblere Lernfähigkeiten verlangen, sehen sich Personen mit einem niedrigen Bildungsstand auf dem Arbeitsmarkt oft erheblichen Schwierigkeiten gegenüber. Trotz Verbesserungen des Bildungsniveaus sind viele junge Menschen arbeitslos. Unterschiede im Verhältnis von Arbeitslosen zur gesamten Altersgruppe junger Menschen, getrennt nach Bildungsstand, weisen darauf hin, in welchem Ausmaß zusätzliche Bildung die wirtschaftlichen Chancen junger Männer und Frauen verbessert.

Die Jugendarbeitslosenquote nach Altersgruppen ist der allgemein übliche Maßstab zur Beschreibung der Übergangsschwierigkeiten von der Schule zum Erwerbsleben. Der Übergang gestaltet sich insbesondere für diejenigen schwierig, die das Bildungssystem relativ früh verlassen, d.h. für die jüngeren Altersgruppen der Nicht-Schüler und -Studierenden. Die Jugendarbeitslosenquote spiegelt aber nur einen Teilaspekt der Situation wider (siehe *Bildung auf einen Blick, 2000*). Die klassische Arbeitslosenquote lässt Aspekte der (Aus-)Bildung unberücksichtigt. Somit könnte ein arbeitsloser Jugendlicher, der in dieser Division im Zähler auftaucht, in einigen Ländern auch an einem Ausbildungsgang teilnehmen. Der Nenner (die Erwerbsbevölkerung) umfasst hingegen nur Jugendliche in der Berufsausbildung, wenn diese eine Lehre machen, jedoch nicht vergleichbare Personen, die eine schulische Berufsausbildung absolvieren und nicht Arbeit suchen. Wenn sich beinahe alle jungen Menschen in einer bestimmten Altersgruppe noch in Ausbildung befinden, bezieht sich die Arbeitslosenquote nur auf die wenigen, die dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen. Die Jugendarbeitslosigkeit kann dann sehr hoch erscheinen, insbesondere für die jüngste Altersgruppe, die in der Regel das Bildungssystem mit einer sehr geringen Qualifikation verlassen hat. Die Einführung eines Indikators, der arbeitslose junge Menschen als Teil der entsprechenden Altersgruppe insgesamt zeigt und sich auf die jungen Menschen beschränkt, die sich nicht in Ausbildung befinden, ist eine Möglichkeit, sich auf die eine wichtige Zielgruppe für Bildungspolitik bzw. Jugendbeschäftigungspolitik zu konzentrieren. Denn junge Menschen, die Arbeit suchen, solange sie sich noch innerhalb des Bildungssystems befinden, haben nicht dieselbe Einstellung zum Arbeitsmarkt wie diejenigen, die nach Verlassen des Bildungssystems in den Arbeitsmarkt eintreten. Erstere suchen in der Regel eine Teilzeit- oder befristete Beschäftigung, die sie mit ihrer Ausbildung vereinbaren können. Diese Quoten können eher für einen internationalen Vergleich herangezogen werden als die traditionellen Arbeitslosenquoten, da sie die jungen Menschen, die sowohl arbeiten als auch zur Schule zu gehen, genauso wenig einbeziehen wie die Auswirkungen der Lehre auf die Arbeitslosenquote.

Für Absolventen des Sekundarbereich II ist das Risiko arbeitslos zu werden wesentlich geringer als für junge Menschen ohne einen solchen Abschluss. Für Absolventen des Sekundarbereich II liegt im OECD-Durchschnitt der Anteil Arbeitsloser bei der Bevölkerungsgruppe der 20- bis 24-Jährigen um ungefähr 6 Prozentpunkte niedriger als für Menschen ohne Abschluss im Sekundarbereich II. Für die 25- bis 29-Jährigen beträgt die Differenz 4 Prozentpunkte (Tabelle E3.2). In 12 von 19 Ländern liegt der Anteil Arbeitsloser an der Bevölkerung junger Menschen im Alter zwischen 20 und 24 Jahren mit einem Abschluss im Sekundarbereich II oder einer post-sekundären, nicht tertiären Ausbildung bei unter 8 Prozent. Aber in nur fünf Ländern liegt dieser Anteil bei denjenigen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II unter 8 Prozent. Da der Abschluss eines Bildungsgangs im Sekundarbereich II inzwischen in den meisten OECD-Ländern

Die herkömmlichen Arbeitslosenquoten berücksichtigen die verschiedenen Möglichkeiten zur Kombination von Bildung und Arbeit während des Übergangs nicht.

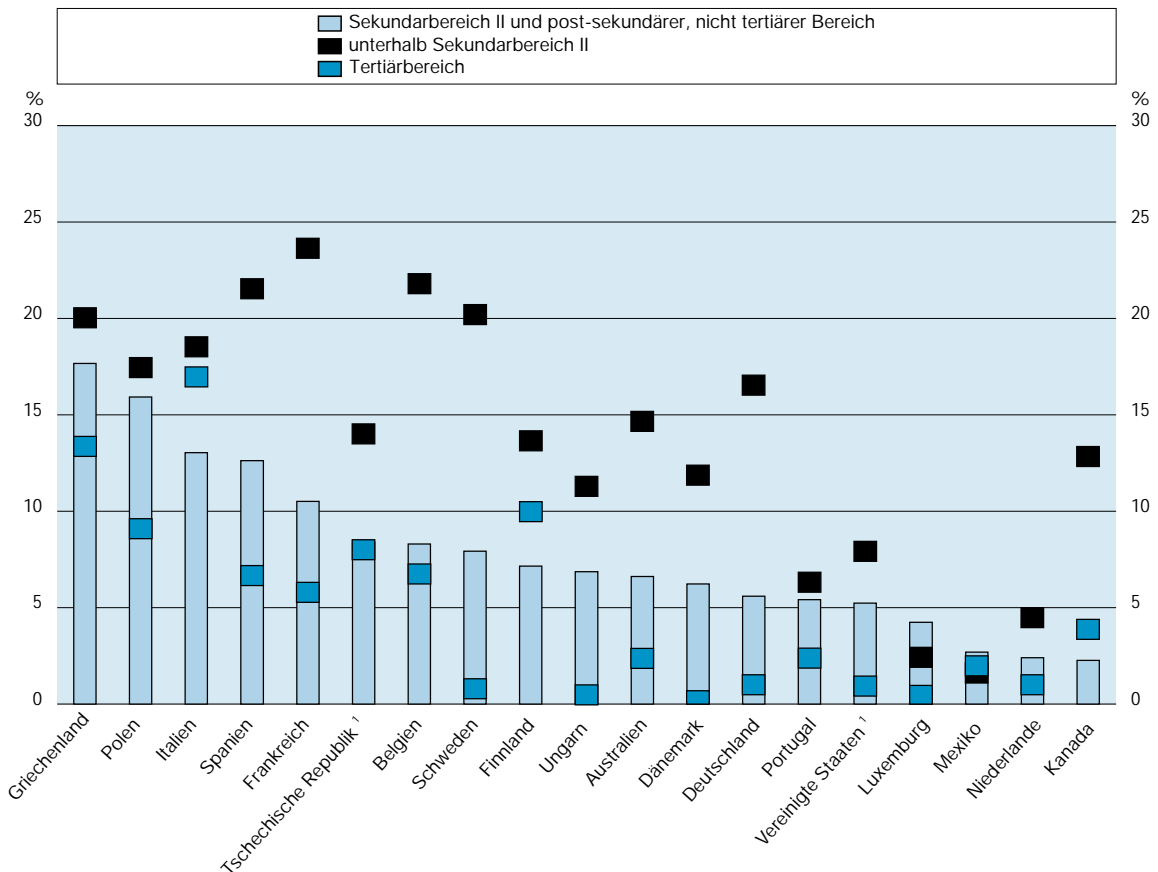
Bei denjenigen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II ist der Anteil arbeitsloser Nicht-Schüler an der gesamten jungen Bevölkerung im Durchschnitt 50 Prozent höher als bei Absolventen des Sekundarbereich II.

quasi zur Norm geworden ist, müssen viele junge Menschen, die keinen Abschluss in diesem Bereich haben, während ihres gesamten Erwerbslebens mit Beschäftigungsproblemen rechnen.

Ein Abschluss des Sekundarbereich II und sogar des Tertiärbereichs ist keine Garantie für einen Arbeitsplatz.

In einer Reihe von Ländern sehen sich 20- bis 24-Jährige auch dann mit Arbeitslosigkeit konfrontiert, wenn sie über einen Abschluss des Sekundarbereich II verfügen. So beträgt der Anteil arbeitsloser Nicht-Schüler/Studierender an der gleichaltrigen Gesamtbevölkerung mehr als 7 Prozent (Grafik E3.3). In einigen wenigen Ländern erwartet sogar diejenigen mit einem Abschluss des Tertiärbereichs, angesichts der betroffenen Altersgruppe wahrscheinlich mit einem ersten akademischen Abschluss, beim Eintritt in den Arbeitsmarkt ein erhebliches Maß an Arbeitslosigkeit. Der Anteil arbeitsloser Nicht-Schüler/-Studierender an der gleichaltrigen Gesamtbevölkerung liegt in dieser Gruppe in Finnland, Griechenland und Italien bei 10 Prozent oder mehr. In Griechenland, Italien und Spanien beträgt dieser Anteil bei der Altersgruppe der 25- bis 29-Jährigen mehr als 13 Prozent. (Tabelle E3.2).

Grafik E3.3 Anteil arbeitsloser Nicht-Schüler/Studierender an der Gesamtbevölkerung der 20- bis 24-Jährigen, nach Bildungsstand (1999)



1. Referenzjahr 1998

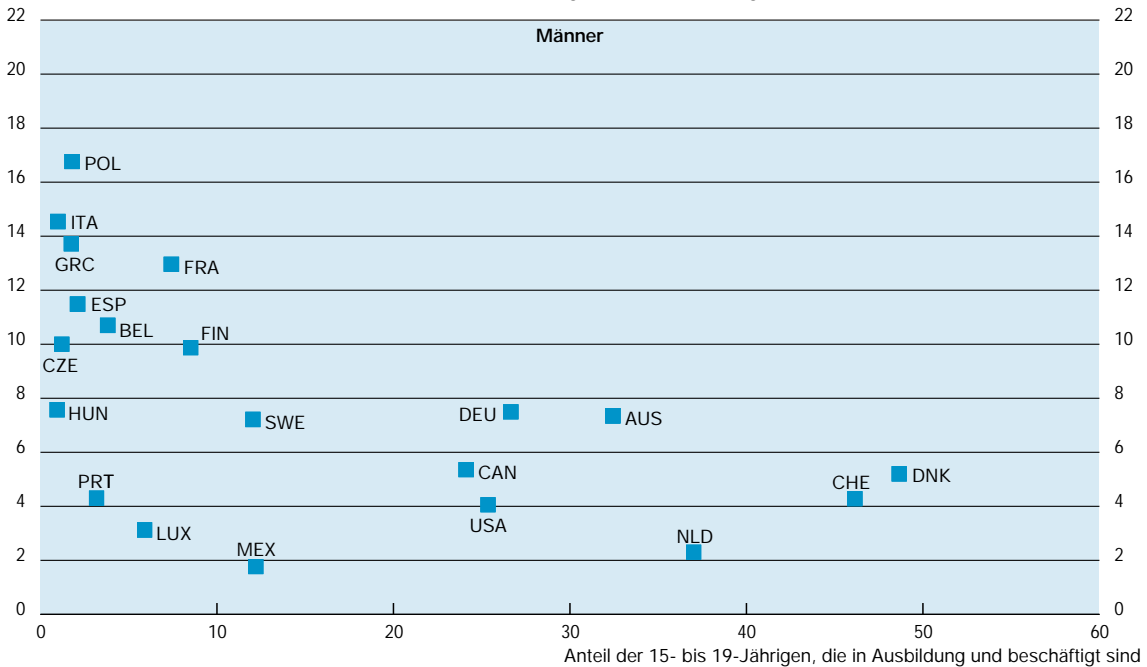
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils arbeitsloser Nicht-Schüler/Studierender an der Gesamtbevölkerung der 20- bis 24-Jährigen mit einem Abschluss des Sekundarbereich II und des post-sekundären, nicht-tertiären Bereichs.

Quelle: OECD, Tabelle E3.2

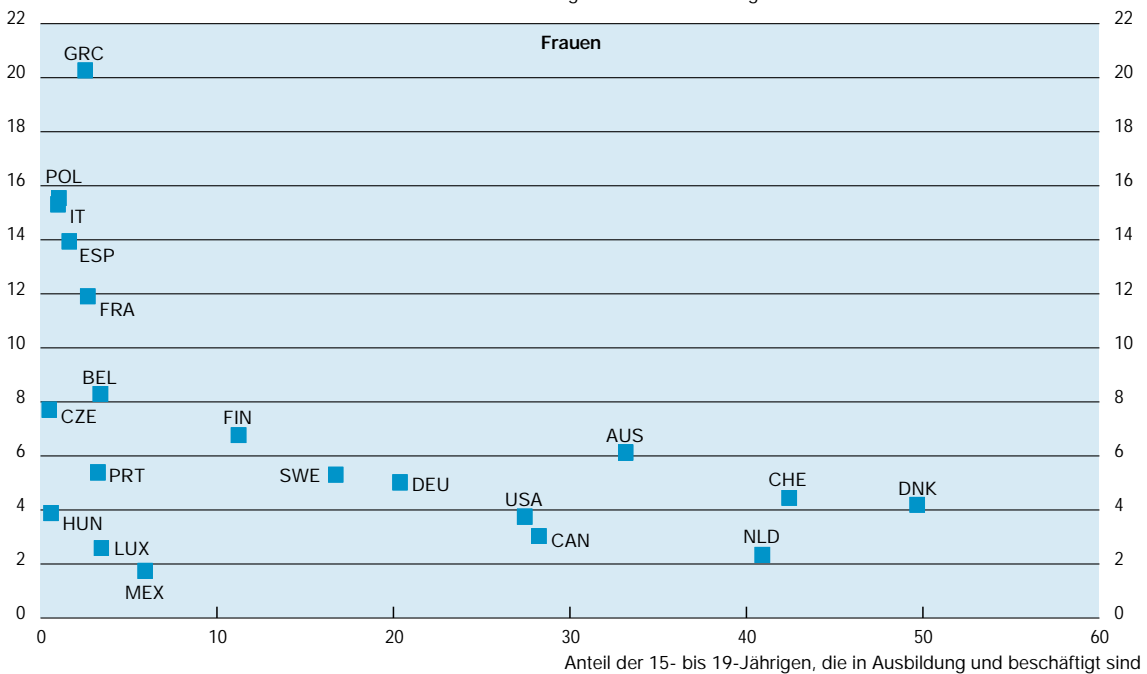
Grafik E3.4 Beziehung zwischen der Kombination von Ausbildung und Beschäftigung und Jugendarbeitslosigkeit (1999)

Anteil der 15- bis 19-Jährigen (in %), die in Ausbildung und beschäftigt sind gegenüber dem Anteil arbeitsloser Nicht-Schüler/Studierender an der Gesamtbevölkerung der 20- bis 24-Jährigen, nach Geschlecht

Anteil arbeitsloser Nicht-Schüler/Studierender an der Gesamtbevölkerung der 20- bis 24-Jährigen



Anteil arbeitsloser Nicht-Schüler/Studierender an der Gesamtbevölkerung der 20- bis 24-Jährigen



Quelle: OECD, Tabellen E3.1a, b

Auswirkungen von Beschäftigung während der Ausbildung auf die späteren Beschäftigungschancen

Möglichkeiten der frühzeitigen Verbindung von Arbeit und Ausbildung können sich je nach institutionellem Umfeld positiv auf die spätere Beschäftigung auswirken.

In allen Ländern besteht ein relativ hoher Zusammenhang zwischen der Beschäftigungshäufigkeit von Personen, die sich in der Ausbildung befinden und einer relativ niedrigen Arbeitslosigkeit von sich nicht in Ausbildung befindenden jungen Menschen (Grafik E3.4). Dies spiegelt die Tatsache wider, dass in Ländern, die 15- bis 19-Jährigen mehr Gelegenheiten zur Kombination von Arbeit und Ausbildung bieten, in der Regel ein höherer Anteil der 20- bis 24-Jährigen, die sich nicht in Ausbildung befinden, erwerbstätig ist. Diese Schlussfolgerung ist jedoch mit Vorsicht zu betrachten, da die beiden gezeigten Altersgruppen zu verschiedenen Kohorten gehören und die Korrelation nur auf der Aggregatebene nachgewiesen werden kann.

So weisen beispielsweise Länder wie Dänemark, Deutschland und die Schweiz mit einem gut ausgebauten System der dualen Ausbildung auch einen relativ niedrigen Anteil an arbeitslosen jungen Menschen auf, die sich nicht in Ausbildung befinden. Die hohe Erwerbsquote derjenigen, die sich in Ausbildung befinden, und der relativ niedrige Anteil von arbeitslosen jungen Menschen, die sich nicht in Ausbildung befinden, spiegeln in Australien, Kanada, Mexiko, den Niederlanden und den Vereinigten Staaten möglicherweise allgemein günstigere Arbeitsmarktbedingungen für junge Menschen wider, unabhängig davon, ob sie noch in der Ausbildung sind oder diese bereits abgeschlossen haben. Einige vertreten auch die Ansicht, dass ein früher Kontakt mit dem Arbeitsmarkt aufgrund der größeren Vertrautheit mit der Arbeitssuche und der Kontakte mit künftigen Arbeitgebern die spätere Eingliederung in das Arbeitsleben erleichtert.

Trotzdem drücken sich in den meisten Ländern sehr große Unterschiede bei der Bildungsbeteiligung junger Menschen (von unter 10 Prozent bis beinahe 50 Prozent) nicht gleichzeitig auch in den Arbeitslosenquoten junger Menschen von 20 bis 24 Jahren, die sich nicht in Ausbildung befinden, aus (2 bis 7 Prozent bei den Frauen bzw. 8 Prozent bei den Männern). Eine Gruppe von Ländern, u.a. Frankreich, Griechenland, Italien, Polen und Spanien, scheint sich in einer schwierigen Situation zu befinden, was den Eintritt junger Menschen in den Arbeitsmarkt anbelangt. Diese Schwierigkeiten scheinen sogar noch größer zu sein, als in Mexiko, Portugal oder Ungarn, in denen die Erwerbsbeteiligung jüngerer Schüler/Studierender genauso niedrig ist.

■ DEFINITIONEN UND ANGEWANDTE METHODIK

Die Daten für diesen Indikator stammen aus einer Erhebung der OECD zum Übergang von der Schule ins Erwerbsleben.

Die Daten für diesen Indikator stammen aus einer Erhebung der OECD zum Übergang von der Schule ins Erwerbsleben. Die Datenerhebung wurde jeweils zum Anfang des Kalenderjahres durchgeführt, normalerweise im ersten Quartal oder dem Durchschnitt der ersten drei Monate eines Jahres; sie decken daher die Beschäftigung im Sommer nicht ab. Mit einer Ausnahme entsprechen die Definitionen des Erwerbsstatus in diesem Abschnitt den Richtlinien der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO). Für die vorliegenden Indikatoren wurden die Teilnehmer an dualen Ausbildungsprogrammen (s.u.) getrennt unter ‚in Ausbildung‘ und ‚in Beschäftigung‘ aufgeführt, ohne Angabe des ILO-Erwerbsstatus während der Erhebungswoche. Diese Teilnehmer sind nicht zwangsläufig während der Erhebungswoche in der betrieblichen Phase des

Programms, daher waren sie zum Zeitpunkt der Erhebung möglicherweise nicht beschäftigt.

„Duale Ausbildungsprogramme“ stellen eine Kombination aus Phasen des Arbeitens und des Lernens dar, die beide Bestandteil einer integrierten, formellen Bildung bzw. Ausbildung sind (zu solchen Programmen zählen beispielsweise das „duale System“ in Deutschland, die „apprentissage“ oder „formation en alternance“ in Frankreich und Belgien, Praktika oder 'kooperative' Ausbildungen in Kanada, „apprenticeship“ in Irland und „youth training“ im Vereinigten Königreich). Die berufliche Aus- und Weiterbildung erfolgt nicht nur in der Schule, sondern auch in einer Arbeitsumgebung. Die Auszubildenden oder Praktikanten werden bei einigen Programmen für ihre Arbeit bezahlt, bei anderen nicht. Es besteht ein enger Zusammenhang zwischen der Arbeit und dem Unterricht bzw. der Ausbildung.

Die Quoten für die Bildungsbeteiligung in Tabelle E3.1 stammen aus Arbeitskräfteerhebungen und sind wichtig zum Verständnis der in diesem Kapitel beschriebenen Möglichkeiten der Kombination von Ausbildung und Arbeit. Sie können sich jedoch aus mehreren Gründen von denen aus nationalen Statistiken abgeleiteten unterscheiden.

Erstens wird das Alter möglicherweise nicht auf einheitliche Weise erfasst. So wird beispielsweise in den nationalen Statistiken der Länder der nördlichen Hemisphäre sowohl die Bildungsbeteiligung als auch das Alter per 1. Januar angegeben. In einigen Arbeitskräfteerhebungen hingegen wird die Bildungsbeteiligung in der Erhebungswoche gemessen, das angegebene Alter ist jedoch das Alter, das am Ende des Kalenderjahres erreicht wird, auch wenn die Erhebung Anfang des Jahres durchgeführt wird. Unter diesen Bedingungen spiegeln die Angaben zur Bildungsbeteiligung in manchen Fällen eine Population wider, die tatsächlich fast ein Jahr jünger ist als die angegebene Altersspanne. In einem Alter, in dem viele Menschen das Bildungssystem verlassen, kann sich dies auf die Bildungsbeteiligung auswirken.

Aus diesen (und möglicherweise auch anderen) Gründen sind die Beteiligungsquoten nicht direkt mit den in anderen Kapiteln genannten zu vergleichen, auch ist oft ein Vergleich zwischen den einzelnen Ländern nicht möglich, vor allem wenn unterschiedliche Berechnungsgrundlagen für das Alter verwendet werden. Die vorliegenden Schätzungen sind daher mit einer gewissen Vorsicht zu behandeln.

Tabelle E3.1. **Bildungs- und Beschäftigungsstatus junger Menschen (1999)**
Anteil junger Menschen in Ausbildung und nicht in Ausbildung (in %), nach Altersgruppe und Beschäftigungsstatus

	Altersgruppe	in Ausbildung					nicht in Ausbildung				In Ausbildung und nicht in Ausbildung insgesamt
		in dualer Ausbildung ¹	andere Beschäftigung	arbeitslos	nicht im Arbeitsmarkt	zusammen	beschäftigt	arbeitslos	nicht im Arbeitsmarkt	zusammen	
Australien	15-19	5,9	26,9	6,3	39,2	78,2	14,4	4,4	3,0	21,8	100
	20-24	3,9	19,0	2,2	9,8	34,9	50,6	6,7	7,8	65,1	100
	25-29	0,5	10,4	0,8	3,5	15,0	66,4	5,2	13,3	85,0	100
Belgien	15-19	1,4	2,2	1,6	84,1	89,3	3,7	1,8	5,2	10,7	100
	20-24	0,8	6,5	2,7	37,2	47,1	37,0	9,5	6,4	52,9	100
	25-29	0,8	8,2	1,4	3,8	14,3	71,3	6,3	8,1	85,7	100
Kanada	15-19	a	26,1	5,4	51,3	82,9	10,2	2,9	4,0	17,1	100
	20-24	a	18,5	1,6	20,7	40,9	47,4	4,2	7,5	59,1	100
	25-29	a	5,9	0,4	5,7	12,0	70,6	6,8	10,6	88,0	100
Tschechische Rep.	15-19	a	0,8	n	63,5	64,3	14,8	6,7	14,2	35,7	100
	20-24	a	0,6	n	18,9	19,6	59,8	8,8	11,8	80,4	100
	25-29	a	0,1	n	2,2	2,4	71,7	7,8	18,1	97,6	100
Dänemark	15-19	10,7	38,5	4,4	32,2	85,8	10,8	1,4	2,0	14,2	100
	20-24	12,7	22,1	3,9	17,0	55,8	36,6	4,7	2,9	44,2	100
	25-29	2,6	20,4	2,1	10,4	35,5	56,7	2,7	5,2	64,5	100
Finnland	15-19	a	9,8	5,2	71,6	86,6	4,7	2,8	5,9	13,4	100
	20-24	a	15,1	2,6	32,5	50,2	32,9	8,4	8,5	49,8	100
	25-29	a	13,0	1,6	8,9	23,4	57,0	8,8	10,7	76,6	100
Frankreich	15-19	4,8	0,3	n	90,4	95,7	1,0	2,0	1,3	4,3	100
	20-24	4,1	3,2	0,9	44,9	53,1	29,4	12,4	5,1	46,9	100
	25-29	1,0	3,7	0,5	6,6	11,9	66,7	12,4	9,0	88,1	100
Deutschland	15-19	20,3	3,2	0,7	65,2	89,5	6,0	1,4	3,1	10,5	100
	20-24	12,3	5,1	0,4	16,5	34,3	49,0	6,3	10,4	65,7	100
	25-29	1,3	4,9	0,4	7,0	13,6	68,2	6,2	11,9	86,4	100
Griechenland	15-19	a	2,1	0,9	79,4	82,4	7,5	5,3	4,8	17,6	100
	20-24	a	2,3	1,7	27,4	31,4	42,8	17,2	8,6	68,6	100
	25-29	a	0,8	1,0	3,3	5,2	67,3	14,0	13,5	94,8	100
Ungarn	15-19	n	n	n	79,7	80,9	8,9	2,6	7,7	19,1	100
	20-24	n	5,1	n	23,7	29,7	48,9	5,7	15,6	70,3	100
	25-29	n	5,3	n	3,2	8,9	62,9	5,4	22,8	91,1	100
Italien	15-19	0,2	0,7	0,7	75,2	76,9	8,3	5,8	9,0	23,1	100
	20-24	0,4	2,8	2,0	30,3	35,6	34,6	14,9	14,9	64,4	100
	25-29	0,2	3,9	1,3	12,3	17,6	53,4	12,3	16,6	82,4	100
Luxemburg	15-19	4,2	n	n	84,4	89,2	5,8	1,3	3,7	10,8	100
	20-24	2,9	4,0	n	40,2	47,2	43,2	2,9	6,8	52,8	100
	25-29	n	4,8	n	6,1	11,3	74,1	2,2	12,4	88,7	100
Mexiko	15-19	a	9,0	0,2	39,8	49,1	33,1	1,4	16,5	50,9	100
	20-24	a	5,9	0,2	12,7	18,8	55,0	1,7	24,5	81,2	100
	25-29	a	2,5	0,1	2,2	4,8	64,8	1,6	28,8	95,2	100
Niederlande	15-19	m	38,9	4,9	37,4	81,3	14,9	1,5	2,3	18,7	100
	20-24	m	21,2	1,2	13,3	35,7	56,3	2,3	5,7	64,3	100
	25-29	m	2,8	0,2	2,1	5,2	83,0	2,5	9,3	94,8	100
Polen	15-19	a	1,4	n	91,5	93,1	2,3	2,5	2,0	6,9	100
	20-24	a	2,6	1,0	29,5	33,1	39,7	16,1	11,1	66,9	100
	25-29	a	1,8	n	3,3	5,4	68,0	12,2	14,5	94,6	100
Portugal	15-19	a	3,2	n	68,2	71,9	19,8	2,8	5,6	28,1	100
	20-24	a	7,2	1,0	25,4	33,6	54,1	4,8	7,4	66,4	100
	25-29	a	5,7	n	4,5	10,8	75,7	3,8	9,8	89,2	100
Spanien	15-19	n	1,7	2,1	69,6	73,6	12,6	7,8	6,1	26,4	100
	20-24	n	4,8	4,7	34,7	44,2	36,9	12,7	6,1	55,8	100
	25-29	n	4,6	3,3	7,8	15,8	59,3	14,8	10,2	84,2	100
Schweden	15-19	a	14,3	n	74,4	88,9	6,2	1,5	3,3	11,1	100
	20-24	a	10,2	n	32,9	43,6	45,0	6,4	5,0	56,4	100
	25-29	a	8,2	n	13,9	22,4	68,1	5,2	4,2	77,6	100
Schweiz	15-19	31,7	12,6	n	38,7	84,4	8,0	n	6,0	15,6	100
	20-24	11,2	10,4	n	13,4	35,8	55,8	4,4	4,0	64,2	100
	25-29	n	6,5	n	2,8	10,4	79,3	2,6	7,7	89,6	100
Vereinigte Staaten ²	15-19	a	26,4	4,4	51,4	82,2	10,5	2,3	5,0	17,8	100
	20-24	a	19,7	1,2	12,1	33,0	52,6	3,9	10,5	67,0	100
	25-29	a	8,6	0,4	2,9	11,9	72,7	3,6	11,8	88,1	100
Ländermittel	15-19	4,2	10,9	1,8	64,4	81,3	10,2	3,1	5,5	18,7	100
	20-24	2,5	9,3	1,4	24,6	37,9	45,4	7,7	9,0	62,1	100
	25-29	0,3	6,1	0,7	5,6	12,9	67,9	6,8	12,4	87,1	100

1. Schüler in dualen Ausbildungsgängen werden als sowohl in Ausbildung als auch in Beschäftigung betrachtet, unabhängig vom ihrem Status gemäß der ILO-Definition.

Daher werden Schüler in dualen Ausbildungsgängen weder in der Kategorie "andere Beschäftigung", noch in den Kategorien "arbeitslos" oder "nicht im Arbeitsmarkt" erfasst.

2. Referenzjahr 1998

Quelle: OECD. Nationale Datenquellen s. Anhang 3.

Tabelle E3.1a. **Bildungs- und Beschäftigungsstatus von jungen Männern (1999)**
 Anteil junger Männer in Ausbildung und nicht in Ausbildung (in %), nach Altersgruppe und Beschäftigungsstatus.

Altersgruppe	in Ausbildung					nicht in Ausbildung				In Ausbildung und nicht in Ausbildung insgesamt	
	in dualer Ausbildung ¹	andere Beschäftigung	arbeitslos	nicht im Arbeitsmarkt	zusammen	beschäftigt	arbeitslos	nicht im Arbeitsmarkt	zusammen		
Australien	15-19	9,9	22,5	6,4	39,7	78,6	14,1	4,9	2,5	21,4	100
	20-24	6,6	16,6	2,2	9,4	34,8	54,3	7,4	3,5	65,2	100
	25-29	0,8	10,5	0,9	3,2	15,3	73,9	6,8	3,9	84,7	100
Belgien	15-19	2,2	1,6	1,6	82,7	88,0	4,5	1,8	5,7	12,0	100
	20-24	1,0	6,1	2,0	35,3	44,4	40,8	10,7	4,0	55,6	100
	25-29	0,9	8,7	1,7	4,3	15,6	74,3	6,5	3,6	84,4	100
Kanada	15-19	a	24,1	5,6	51,6	81,4	10,9	4,0	3,8	18,6	100
	20-24	a	15,9	1,8	20,7	38,3	50,9	5,4	5,4	61,7	100
	25-29	a	5,7	0,2	6,0	11,9	74,6	8,1	5,3	88,1	100
Tschechische Rep.	15-19	a	1,2	n	60,1	61,3	16,9	7,4	14,4	38,7	100
	20-24	a	0,9	n	19,2	20,1	67,4	10,0	2,5	79,9	100
	25-29	a	0,1	n	2,6	2,7	88,6	6,7	1,9	97,3	100
Dänemark	15-19	16,1	32,5	4,1	31,3	84,0	11,8	2,0	2,2	16,0	100
	20-24	16,9	20,7	3,2	12,3	53,2	40,8	5,2	0,9	46,8	100
	25-29	2,8	20,2	1,6	7,0	31,5	64,0	2,7	1,8	68,5	100
Finnland	15-19	a	8,5	4,2	71,0	83,7	4,1	3,2	9,0	16,3	100
	20-24	a	13,1	2,4	30,0	45,4	36,8	9,9	7,9	54,6	100
	25-29	a	13,4	1,6	8,7	23,7	63,2	9,0	4,1	76,3	100
Frankreich	15-19	7,1	n	n	87,7	95,2	1,2	2,3	1,2	4,8	100
	20-24	5,2	2,7	0,7	41,9	50,4	33,7	13,0	3,0	49,6	100
	25-29	1,0	3,6	0,4	6,5	11,6	73,8	11,6	3,0	88,4	100
Deutschland	15-19	23,5	3,1	0,7	61,4	88,7	7,1	1,7	2,5	11,3	100
	20-24	11,4	4,8	0,4	15,8	32,4	53,1	7,5	7,0	67,6	100
	25-29	1,5	5,8	0,4	8,4	16,1	72,0	7,3	4,6	83,9	100
Griechenland	15-19	a	1,7	n	79,9	82,1	9,8	4,1	4,0	17,9	100
	20-24	a	2,2	1,2	27,6	31,0	51,9	13,7	3,4	69,0	100
	25-29	a	1,7	n	3,1	5,5	80,3	11,4	2,8	94,5	100
Ungarn	15-19	n	0,9	0,4	79,2	80,5	9,8	3,1	6,7	19,5	100
	20-24	0,4	4,2	0,5	22,6	27,7	55,6	7,6	9,2	72,3	100
	25-29	0,4	5,3	0,2	2,8	8,7	76,8	6,7	7,8	91,3	100
Italien	15-19	n	0,7	0,6	73,9	75,4	10,5	5,8	8,3	24,6	100
	20-24	0,6	2,6	1,4	27,7	32,4	40,2	14,6	12,9	67,6	100
	25-29	n	4,1	1,1	12,3	17,8	63,5	11,6	7,2	82,2	100
Luxemburg	15-19	5,4	n	n	84,0	89,9	6,5	0,9	2,7	10,1	100
	20-24	4,6	4,9	n	41,2	50,9	42,2	3,1	3,8	49,1	100
	25-29	n	6,6	n	8,0	14,9	80,9	2,0	2,2	85,1	100
Mexiko	15-19	a	12,2	0,2	37,0	49,4	44,4	1,6	4,6	50,6	100
	20-24	a	7,2	0,2	12,9	20,3	74,6	1,8	3,3	79,7	100
	25-29	a	3,0	0,0	2,2	5,3	90,3	2,0	2,3	94,7	100
Niederlande	15-19	m	37,0	3,9	38,5	79,4	16,9	1,7	1,9	20,6	100
	20-24	m	21,2	1,3	14,5	37,0	57,4	2,3	3,4	63,0	100
	25-29	m	3,6	0,2	2,3	6,0	88,1	2,5	3,4	94,0	100
Polen	15-19	a	1,8	n	89,8	91,9	2,9	3,1	2,1	8,1	100
	20-24	a	2,9	n	28,3	32,0	44,7	16,8	6,6	68,0	100
	25-29	a	2,3	n	3,2	5,9	76,4	12,7	5,1	94,1	100
Portugal	15-19	a	3,2	n	66,4	69,9	23,1	2,6	4,4	30,1	100
	20-24	a	6,4	n	23,7	31,1	60,0	4,3	4,5	68,9	100
	25-29	a	6,4	n	3,6	10,1	82,4	3,6	3,9	89,9	100
Spanien	15-19	n	1,9	1,6	64,8	68,5	15,9	8,2	7,4	31,5	100
	20-24	n	4,1	3,1	31,2	38,6	44,1	11,5	5,8	61,4	100
	25-29	n	4,6	2,4	7,4	14,5	69,4	12,2	3,9	85,5	100
Schweden	15-19	a	12,0	n	75,7	87,8	6,0	1,3	5,0	12,2	100
	20-24	a	9,1	0,4	29,5	39,0	49,3	7,5	4,2	61,0	100
	25-29	a	8,0	0,2	12,3	20,4	72,3	5,8	1,4	79,6	100
Schweiz	15-19	37,8	8,4	n	38,5	86,0	6,0	1,7	6,4	14,0	100
	20-24	9,8	11,9	n	15,7	38,2	54,4	4,3	3,1	61,8	100
	25-29	n	7,6	n	2,2	11,1	84,8	2,3	1,7	88,9	100
Vereinigte Staaten ²	15-19	a	25,4	4,5	51,4	81,3	12,2	2,6	3,9	18,7	100
	20-24	a	18,2	1,3	12,8	32,3	58,0	4,1	5,7	67,7	100
	25-29	a	8,2	0,3	2,4	10,9	80,3	3,4	5,4	89,1	100
Ländermittel	15-19	5,4	9,9	1,7	63,2	80,2	11,7	3,2	4,9	19,8	100
	20-24	3,0	8,8	1,1	23,6	36,5	50,5	8,0	5,0	63,5	100
	25-29	0,4	6,5	0,6	5,4	13,0	76,5	6,8	3,8	87,0	100

1. Schüler in dualen Ausbildungsgängen werden als sowohl in Ausbildung als auch in Beschäftigung betrachtet, unabhängig vom ihrem Status gemäß der ILO-Definition.
Daher werden Schüler in dualen Ausbildungsgängen weder in der Kategorie "andere Beschäftigung", noch in den Kategorien "arbeitslos" oder "nicht im Arbeitsmarkt" erfasst.

2. Referenzjahr 1998

Quelle: OECD. Nationale Datenquellen s. Anhang 3.

Tabelle E3.1b. **Bildungs- und Beschäftigungsstatus von jungen Frauen (1999)**
Anteil junger Frauen in Ausbildung und nicht in Ausbildung (in %), nach Altersgruppe und Beschäftigungsstatus.

	Altersgruppe	in Ausbildung					nicht in Ausbildung				In Ausbildung und nicht in Ausbildung insgesamt
		in dualer Ausbildung ¹	andere Beschäftigung	arbeitslos	nicht im Arbeitsmarkt	zusammen	beschäftigt	arbeitslos	nicht im Arbeitsmarkt	zusammen	
Australien	15-19	1,7	31,5	6,1	38,5	77,8	14,7	4,0	3,5	22,2	100
	20-24	1,2	21,4	2,2	10,2	34,9	46,8	6,1	12,2	65,1	100
	25-29	0,1	10,2	0,8	3,7	14,8	59,1	3,6	22,5	85,3	100
Belgien	15-19	0,6	2,8	1,6	85,5	90,5	3,0	1,8	4,6	9,5	100
	20-24	0,6	6,6	3,3	39,1	49,9	33,0	8,3	8,8	50,1	100
	25-29	0,7	7,7	1,2	3,3	12,9	68,2	6,1	12,8	87,1	100
Kanada	15-19	a	28,2	5,2	51,1	84,5	9,5	1,8	4,2	15,5	100
	20-24	a	21,2	1,5	20,7	43,5	43,8	3,0	9,7	56,5	100
	25-29	a	6,0	0,5	5,5	12,0	66,6	5,4	15,9	88,0	100
Tschechische Rep.	15-19	a	0,5	n	67,0	67,5	12,6	6,0	14,0	32,6	100
	20-24	a	0,3	n	18,6	19,0	51,7	7,7	21,3	80,7	100
	25-29	a	0,1	n	1,8	1,9	54,1	8,8	35,1	98,0	100
Dänemark	15-19	4,9	44,8	4,8	33,3	87,7	9,7	0,8	1,8	12,3	100
	20-24	9,2	23,2	4,6	21,0	58,0	33,1	4,2	4,7	42,0	100
	25-29	2,3	20,6	2,6	13,7	39,2	49,7	2,6	8,5	60,8	100
Finnland	15-19	a	11,2	6,1	72,1	89,5	5,3	2,3	2,8	10,5	100
	20-24	a	17,3	2,8	35,1	55,2	28,8	6,8	9,2	44,8	100
	25-29	a	12,5	1,6	9,0	23,1	50,3	8,7	17,9	76,9	100
Frankreich	15-19	2,3	n	n	93,3	96,2	0,8	1,7	1,3	3,8	100
	20-24	3,0	3,8	1,1	47,9	55,8	25,0	11,9	7,2	44,2	100
	25-29	1,0	3,8	n	6,7	12,2	59,6	13,2	15,0	87,8	100
Deutschland	15-19	17,0	3,4	0,8	69,1	90,3	4,9	1,2	3,7	9,7	100
	20-24	13,1	5,4	0,4	17,3	36,2	44,7	5,0	14,0	63,8	100
	25-29	1,2	3,9	0,4	5,5	11,1	64,3	5,1	19,6	88,9	100
Griechenland	15-19	a	2,5	1,4	78,8	82,8	5,1	6,6	5,5	17,2	100
	20-24	a	2,4	2,1	27,3	31,8	34,7	20,3	13,2	68,2	100
	25-29	a	n	1,4	3,5	4,8	54,4	16,6	24,2	95,2	100
Ungarn	15-19	n	n	n	80,2	81,3	8,0	2,1	8,7	18,7	100
	20-24	n	6,0	n	24,7	31,7	42,2	3,9	22,2	68,3	100
	25-29	n	5,3	n	3,5	9,1	48,5	4,0	38,3	90,9	100
Italien	15-19	n	0,8	0,9	76,6	78,4	6,0	5,9	9,7	21,6	100
	20-24	n	3,0	2,6	33,0	38,8	28,8	15,3	17,1	61,2	100
	25-29	n	3,6	1,4	12,2	17,4	43,2	13,0	26,3	82,6	100
Luxemburg	15-19	3,1	0,3	n	84,9	88,6	5,2	1,7	4,6	11,4	100
	20-24	n	3,0	n	39,1	43,3	44,2	2,6	10,0	56,7	100
	25-29	n	2,8	n	4,1	7,6	67,1	2,4	22,9	92,4	100
Mexiko	15-19	a	5,9	0,2	42,6	48,8	22,0	1,1	28,2	51,2	100
	20-24	a	4,8	0,2	12,4	17,5	37,1	1,7	43,7	82,5	100
	25-29	a	2,0	0,2	2,3	4,4	41,6	1,2	52,7	95,6	100
Niederlande	15-19	m	40,9	6,0	36,2	83,2	12,8	1,3	2,7	16,8	100
	20-24	m	21,2	1,1	12,1	34,3	55,3	2,3	8,1	65,7	100
	25-29	m	2,0	0,3	1,9	4,2	77,8	2,5	15,4	95,8	100
Polen	15-19	a	1,0	n	93,4	94,5	1,6	1,9	2,0	5,5	100
	20-24	a	2,3	1,3	30,6	34,2	35,0	15,5	15,3	65,8	100
	25-29	a	1,3	n	3,2	5,0	59,3	11,7	24,0	95,0	100
Portugal	15-19	a	3,2	n	70,0	73,9	16,3	3,0	6,8	26,1	100
	20-24	a	7,9	n	27,2	36,1	48,2	5,4	10,3	63,9	100
	25-29	a	5,1	n	5,5	11,4	68,9	4,0	15,7	88,6	100
Spanien	15-19	0,5	1,6	2,6	74,2	78,8	9,2	7,4	4,6	21,2	100
	20-24	0,5	5,4	6,2	37,9	50,1	29,4	13,9	6,5	49,9	100
	25-29	0,3	4,7	4,2	8,0	17,1	48,9	17,4	16,6	82,9	100
Schweden	15-19	a	16,7	0,3	73,2	90,2	6,5	1,7	1,6	9,8	100
	20-24	a	11,3	0,7	36,4	48,4	40,5	5,3	5,8	51,6	100
	25-29	a	8,5	0,5	15,5	24,4	63,8	4,6	7,2	75,6	100
Schweiz	15-19	25,6	16,9	n	38,9	82,8	10,1	1,4	5,7	17,2	100
	20-24	12,8	8,9	n	11,0	33,3	57,3	4,4	5,0	66,7	100
	25-29	n	5,5	n	3,4	9,7	74,4	2,9	13,0	90,3	100
Vereinigte Staaten ²	15-19	a	27,4	4,2	51,4	83,1	8,8	2,1	6,0	16,9	100
	20-24	a	21,1	1,1	11,4	33,6	47,4	3,7	15,3	66,4	100
	25-29	a	9,0	0,4	3,5	12,9	65,4	3,7	18,1	87,1	100
Ländermittel	15-19	2,9	12,0	2,0	65,5	82,5	8,6	2,8	6,1	17,5	100
	20-24	2,1	9,8	1,6	25,7	39,3	40,4	7,4	13,0	60,7	100
	25-29	0,3	5,7	0,8	5,8	12,8	59,3	6,9	21,1	87,2	100

1. Schüler in dualen Ausbildungsgängen werden als sowohl in Ausbildung als auch in Beschäftigung betrachtet, unabhängig vom ihrem Status gemäß der ILO-Definition.

Daher werden Schüler in dualen Ausbildungsgängen weder in der Kategorie "andere Beschäftigung", noch in den Kategorien "arbeitslos" oder "nicht im Arbeitsmarkt" erfasst.

2. Referenzjahr 1998

Quelle: OECD. Nationale Datenquellen s. Anhang 3.

Tabelle E3.2. **Zahlenmäßiger Anteil arbeitsloser Nicht-Schüler/Studierender an der Gesamtbevölkerung (1999)**
 Nach Bildungsstand, Altersgruppe und Geschlecht

		unterhalb Sekundarbereich II			Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich			Tertiärbereich		Alle Bildungsbereiche			
		15-19	20-24	25-29	15-19	20-24	25-29	20-24	25-29	15-19	20-24	25-29	15-29
Australien	Männer	6,8	17,7	12,9	3,9	5,8	5,8	1,7	3,1	4,9	7,4	6,8	6,4
	Frauen	4,8	11,0	6,7	5,0	7,6	3,2	2,9	1,3	4,0	6,1	3,6	4,6
	M+F	5,8	14,7	9,4	4,4	6,6	4,8	2,4	2,1	4,4	6,7	5,2	5,5
Belgien	Männer	4,4	21,1	11,8	0,9	7,5	6,3	4,7	2,7	1,8	10,7	6,5	6,3
	Frauen	5,5	23,0	14,6	0,9	9,8	7,3	8,3	1,9	1,8	8,3	6,1	5,2
	M+F	4,9	21,8	12,8	0,9	8,3	6,8	6,7	2,3	1,5	9,5	6,3	5,8
Kanada	Männer	3,2	15,4	16,0	6,5	2,9	9,2	4,7	4,6	4,0	5,4	8,1	5,8
	Frauen	1,4	9,0	9,2	2,9	1,6	6,6	3,3	3,9	1,8	3,0	5,4	3,5
	M+F	2,4	12,8	13,1	4,6	2,3	8,0	3,9	4,2	2,9	4,2	6,8	4,7
Tschechische Rep.	Männer	2,4	18,6	21,5	19,3	9,2	6,1	7,7	3,0	7,4	10,0	6,7	8,2
	Frauen	1,8	9,0	17,4	18,3	7,6	8,7	8,3	4,3	6,0	7,7	8,8	7,5
	M+F	2,1	14,0	19,4	18,8	8,4	7,4	8,0	3,7	6,7	8,8	7,8	7,9
Dänemark	Männer	2,1	8,8	10,2	2,2	7,4	3,2	n	1,4	2,0	5,2	2,7	3,3
	Frauen	2,0	15,2	5,7	n	5,2	3,6	0,3	2,1	0,8	4,2	2,6	2,6
	M+F	2,1	11,9	7,6	1,1	6,2	3,4	0,2	1,8	1,4	4,7	2,7	2,9
Finnland	Männer	2,1	14,2	15,7	11,2	8,7	9,0	13,1	4,5	3,2	9,9	9,0	7,3
	Frauen	1,3	12,9	9,9	9,1	5,4	10,0	8,4	6,9	2,3	6,8	8,7	5,8
	M+F	1,7	13,6	13,2	10,1	7,2	9,5	10,0	5,9	2,8	8,4	8,8	6,6
Frankreich	Männer	1,9	25,8	22,0	6,2	10,2	10,3	5,0	6,3	2,3	13,0	11,6	8,9
	Frauen	1,4	21,2	20,1	4,0	10,8	14,0	6,3	8,6	1,7	11,9	13,2	9,0
	M+F	1,6	23,6	21,1	5,0	10,5	12,1	5,8	7,5	2,0	12,4	12,4	9,0
Deutschland	Männer	2,7	20,9	18,6	0,7	6,5	6,8	0,9	2,5	1,7	7,5	7,2	5,5
	Frauen	2,1	12,4	9,5	0,4	4,6	5,2	1,1	2,2	1,2	5,0	5,2	3,8
	M+F	2,4	16,5	13,8	0,6	5,6	6,0	1,0	2,4	1,4	6,3	6,2	4,7
Griechenland	Männer	11,2	18,1	10,1	2,8	13,7	10,5	5,8	16,9	4,1	13,7	11,4	9,6
	Frauen	17,1	22,7	15,2	5,5	21,2	17,1	18,2	18,0	6,6	20,3	16,6	14,5
	M+F	13,8	20,0	12,3	4,2	17,7	13,8	13,4	17,5	5,3	17,2	14,0	12,1
Ungarn	Männer	10,1	15,1	11,5	2,0	8,6	6,8	0,5	1,3	3,1	7,6	6,7	6,0
	Frauen	6,6	7,4	5,6	1,6	4,9	4,6	0,5	0,8	2,1	3,9	4,0	3,4
	M+F	8,5	11,3	8,4	1,8	6,9	5,8	0,5	1,1	2,6	5,7	5,4	4,7
Italien	Männer	5,3	18,5	12,7	9,5	12,2	10,1	15,4	14,7	5,8	14,5	11,6	11,0
	Frauen	4,2	18,6	12,3	16,5	13,9	12,5	17,9	18,3	5,9	15,3	13,0	11,8
	M+F	4,8	18,5	12,5	13,2	13,0	11,3	17,0	16,7	5,8	14,9	12,3	11,4
Luxemburg	Männer	1,2	3,1	3,0	n	3,6	2,2	0,9	n	0,9	3,1	2,0	2,1
	Frauen	2,0	1,6	3,6	1,4	4,9	1,6	n	1,5	1,7	2,6	2,4	2,2
	M+F	1,6	2,4	3,3	0,7	4,2	1,9	0,4	0,7	1,3	2,9	2,2	2,1
Mexiko	Männer	1,6	1,8	1,4	1,8	1,7	0,4	1,7	4,7	1,6	1,8	2,0	1,8
	Frauen	1,1	1,4	0,7	1,9	3,1	1,5	2,3	3,4	1,1	1,7	1,2	1,4
	M+F	1,4	1,6	1,1	1,9	2,7	1,2	2,0	4,1	1,4	1,7	1,6	1,6
Niederlande	Männer	2,8	3,9	6,0	1,1	2,6	1,3	0,8	1,9	1,7	2,3	2,5	2,2
	Frauen	2,9	5,3	4,2	0,8	2,2	2,1	1,2	1,8	1,3	2,3	2,5	2,1
	M+F	2,9	4,5	5,1	1,0	2,4	1,7	1,0	1,9	1,5	2,3	2,5	2,2
Polen	Männer	1,6	17,4	20,4	32,3	16,6	12,1	14,3	8,8	3,1	16,8	12,7	11,1
	Frauen	0,8	17,5	14,6	25,9	15,3	12,0	7,7	8,3	1,9	15,5	11,7	10,1
	M+F	1,2	17,4	17,8	29,4	15,9	12,0	9,1	8,5	2,5	16,1	12,2	10,6
Portugal	Männer	4,6	5,8	3,8	0,4	4,5	1,6	1,2	4,4	2,6	4,3	3,6	3,5
	Frauen	5,3	7,0	4,6	1,5	6,2	3,8	3,2	2,3	3,0	5,4	4,0	4,2
	M+F	5,0	6,3	4,2	0,9	5,4	2,8	2,4	3,2	2,8	4,8	3,8	3,9
Spanien	Männer	19,2	18,8	15,0	2,1	11,4	10,2	4,8	9,5	8,2	11,5	12,2	10,8
	Frauen	23,5	25,9	20,1	1,7	13,8	14,2	8,2	16,9	7,4	13,9	17,4	13,3
	M+F	21,0	21,5	17,3	1,9	12,6	12,3	6,7	13,4	7,8	12,7	14,8	12,0
Schweden	Männer	19,4	22,1	11,2	0,6	8,5	7,5	0,8	2,1	1,3	7,5	5,8	5,1
	Frauen	18,7	17,7	12,4	1,0	7,2	4,8	0,8	2,5	1,7	5,3	4,6	4,0
	M+F	19,0	20,2	11,8	0,8	7,9	6,2	0,8	2,3	1,5	6,4	5,2	4,6
Schweiz	Männer	n	m	m	n	m	m	n	m	n	m	m	2,8
	Frauen	n	m	m	n	m	m	m	m	n	m	m	2,9
	M+F	n	m	m	n	m	m	m	m	n	4,4	2,6	2,8
Türkei ¹	Männer	m	m	m	m	m	m	m	m	6,1	12,3	7,0	8,1
	Frauen	m	m	m	m	m	m	m	m	3,3	4,5	3,0	3,6
	M+F	m	m	m	m	m	m	m	m	4,7	8,0	5,0	5,8
Ver. Königreich ¹	Männer	m	m	m	m	m	m	m	m	7,0	8,1	6,5	7,2
	Frauen	m	m	m	m	m	m	m	m	4,4	4,1	3,9	4,1
	M+F	m	m	m	m	m	m	m	m	5,7	6,2	5,2	5,7
Ver. Staaten ¹	Männer	6,9	8,8	6,0	1,8	4,8	3,8	1,0	2,1	2,6	4,1	3,4	3,3
	Frauen	7,8	6,8	7,2	1,5	5,6	4,8	0,9	1,7	2,1	3,7	3,7	3,2
	M+F	7,3	7,9	6,5	1,6	5,2	4,3	0,9	1,9	2,3	3,9	3,6	3,2
Ländermittel	Männer	5,5	13,8	11,5	5,5	7,3	6,2	4,5	5,0	3,4	8,0	6,6	5,9
	Frauen	5,5	12,3	9,7	5,3	7,5	6,9	5,2	5,3	2,8	6,9	6,4	5,3
	M+F	5,5	13,0	10,5	5,1	7,5	6,6	4,6	5,1	3,1	7,3	6,4	5,6

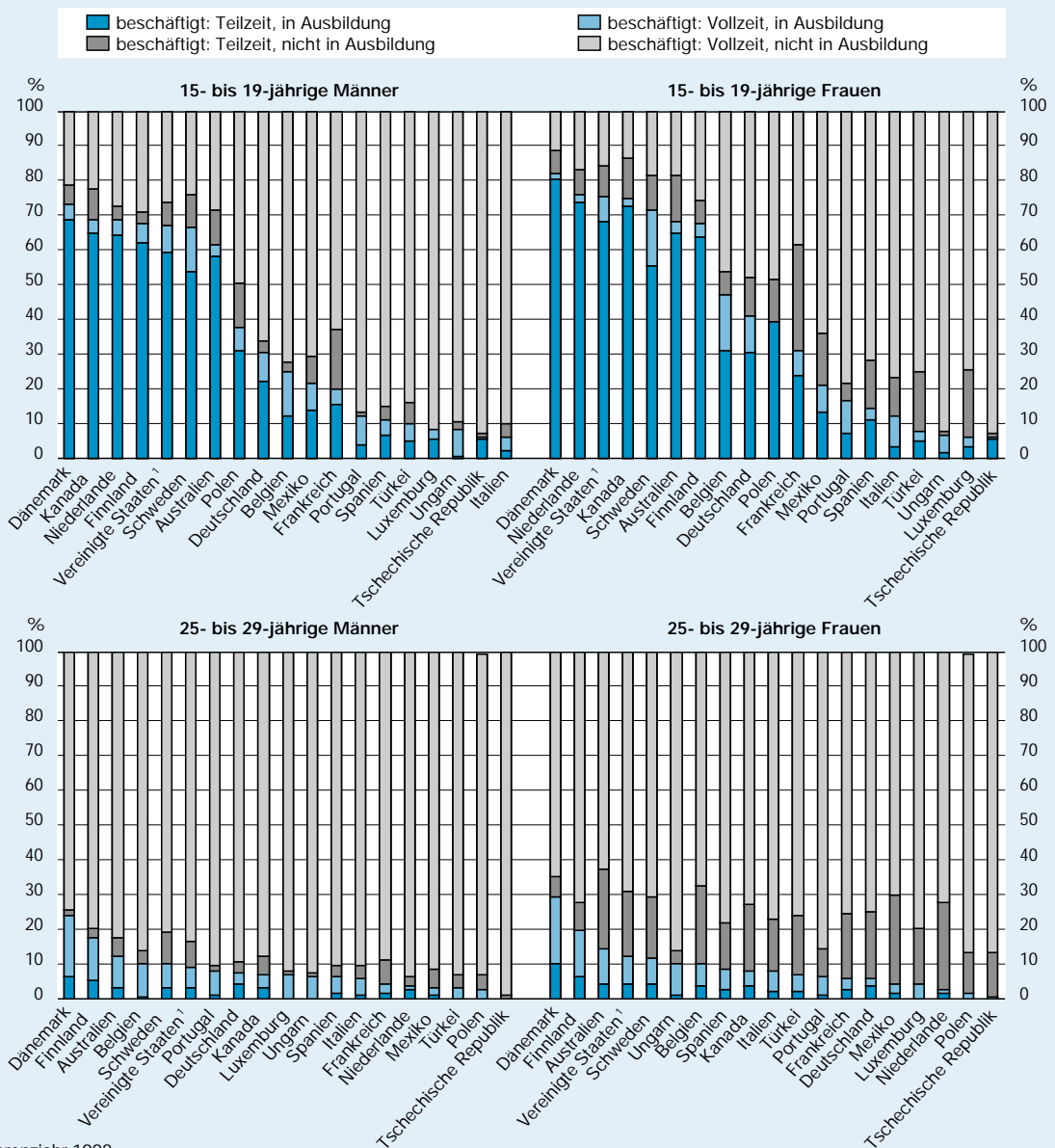
1. Referenzjahr 1997.

Quelle: OECD-Datenbank. Anmerkungen s. Anhang 3.

DIE SPEZIFISCHE SITUATION JUNGER MENSCHEN

- Die Beschäftigungssituation der Jugendlichen unter 19 Jahren unterscheidet sich sehr stark in den einzelnen Ländern. In einigen Ländern haben fast alle, die beschäftigt sind (nur ein kleiner Teil der gesamten Altersgruppe) das Bildungssystem bereits verlassen. In über der Hälfte der Länder, die Daten bereit gestellt haben, befindet sich jedoch eine große Mehrheit derjenigen, die beschäftigt sind, gleichzeitig auch noch in Ausbildung, sie kombinieren ihre Ausbildung mit einer Form von Beschäftigung. In fast allen Ländern gehen diejenigen, die Ausbildung und Beschäftigung miteinander kombinieren, zu über 60 Prozent einer Teilzeitbeschäftigung nach

Grafik E4.1 Teilzeit- und Vollzeit-Beschäftigung junger Menschen (1999)
nach Geschlecht, Altersgruppe und Bildungsstatus



E4

■ POLITISCHER HINTERGRUND

Dieser Indikator untersucht die Beschäftigungsstrukturen junger Menschen, die sich noch in Ausbildung befinden oder die das Bildungssystem gerade erst verlassen haben. Teilzeitbeschäftigung breitet sich ebenso wie zeitlich befristete Arbeitsverträge weiter aus. Aber die Arbeitsmarktbestimmungen sind je nach Land sehr unterschiedlich, was auch für die Verbindungen zwischen Schule und Arbeitswelt zutrifft. Diejenigen, die sich noch im Bildungssystem befinden, verbinden häufig ihre Ausbildung mit Teilzeit- oder zeitlich befristeten Beschäftigungen, obwohl dies in der Regel eher eine Nebentätigkeit als eine erste Hauptarbeitsstelle sein wird.

Haben junge Menschen während der Ausbildung andere Möglichkeiten der Teilzeit- und befristeten Beschäftigung als nach Abschluss der Ausbildung?

Inwieweit unterscheiden sich die Arbeitsplätze junger Menschen von denjenigen der Erwerbsbevölkerung insgesamt? Betrifft die Tendenz zu mehr Teilzeit- oder zeitlich befristeter Beschäftigung im Großen und Ganzen besonders junge Menschen? Stellen junge Menschen, die per Definition Arbeitssuchende nach Verlassen des Bildungssystems sind, eine besondere Zielgruppe neuer flexibler Beschäftigungsformen dar? Begünstigt der Druck der Arbeitslosigkeit die Entwicklung dieser unsicheren und finanziell weniger lohnenden Beschäftigungsformen? Zur Diskussion dieser Fragen muss man die jungen Menschen, die das Bildungssystem verlassen haben und diejenigen, die sich noch in der Ausbildung befinden, getrennt betrachten.

Ein weiterer Punkt ist die Lage junger Menschen, die nicht mehr in der Schule sind, aber noch keine Arbeit aufgenommen haben. Der Eintritt in den Arbeitsmarkt stellt für junge Menschen oftmals eine schwierige Zeit des Übergangs dar. Während sich einerseits die Dauer der Zeit, die im Bildungssystem verbracht wird, signifikant erhöht hat, läuft andererseits ein beträchtlicher Teil der jungen Menschen Gefahr, ausgegrenzt zu werden, wenn sie sich weder in Ausbildung noch in Beschäftigung befinden, d.h. wenn sie arbeitslos oder nicht im Arbeitsmarkt sind. Dies ist besonders hinsichtlich der jüngeren Altersgruppen besorgniserregend, bei denen viele weder einen Arbeitslosenstatus noch eine andere soziale Absicherung haben (siehe *A Caring World*, OECD 1999).

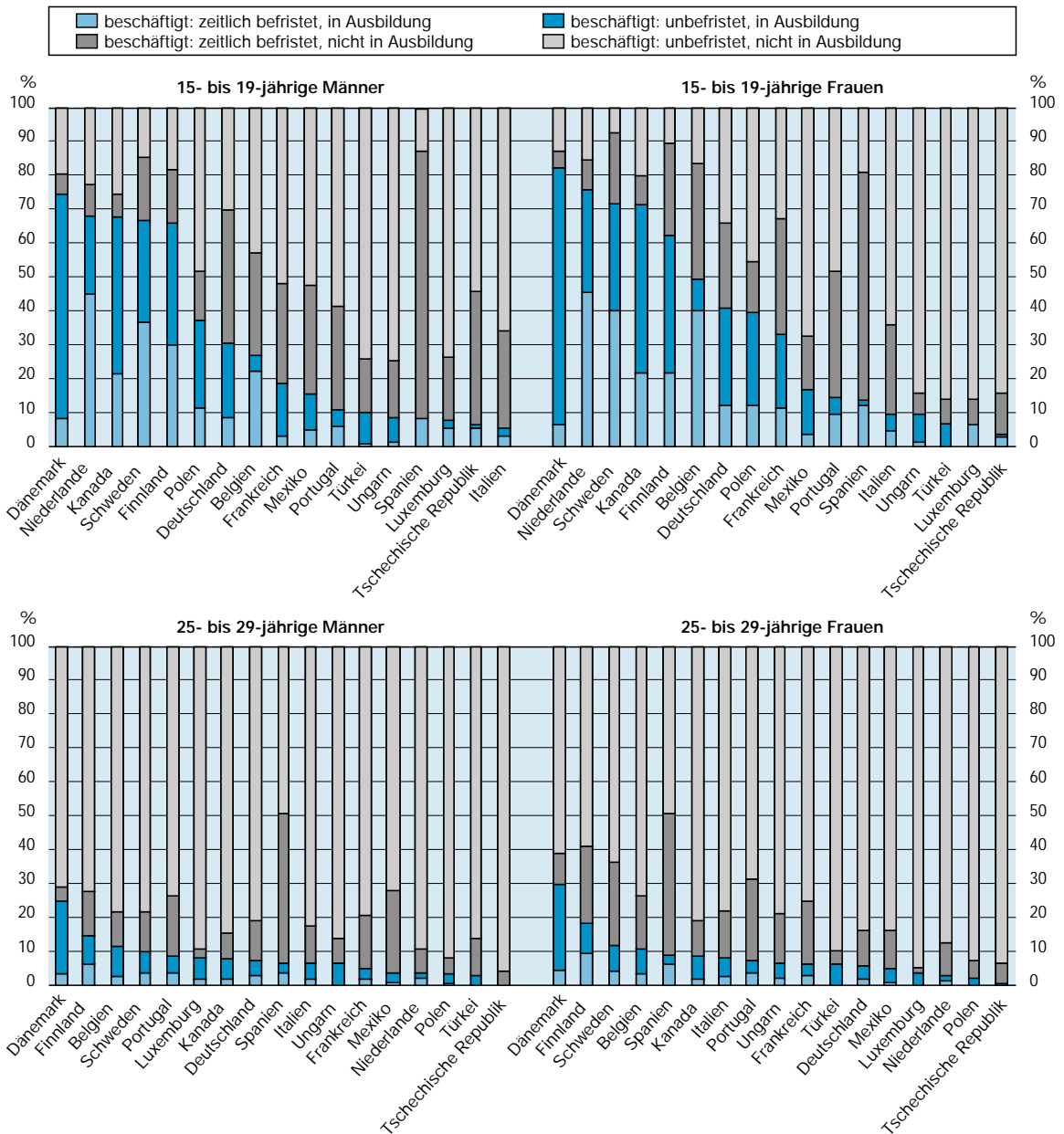
■ ERGEBNISSE UND ERLÄUTERUNGEN

Teilzeit- und befristete Anstellungen für junge Menschen zwischen 15 und 19 Jahren sowie zwischen 20 und 29 Jahren.

Die Lage der Arbeitnehmer, die jünger als 19 Jahre sind, unterscheidet sich in den einzelnen Ländern erheblich. In einigen Ländern wie Italien, Luxemburg und Ungarn, haben fast alle, die beschäftigt sind (was jedoch ein sehr geringer Teil der Altersgruppe ist), das Bildungssystem verlassen (Tabelle E4.1). In mehr als der Hälfte der anderen Länder, für die entsprechende Daten vorliegen, ist dagegen die große Mehrheit der jugendlichen Beschäftigten (von 60 bis über 80 Prozent) noch in Ausbildung. Sie verbinden das Lernen mit verschiedenen Formen der Beschäftigung. Überall ist der Prozentsatz der jungen Frauen, die lernen und gleichzeitig einer Beschäftigung nachgehen, höher als der Anteil der jungen Männer in einer solchen Beschäftigungssituation- durchschnittlich sind es über 5 Prozentpunkte mehr.

Es gibt einen deutlichen Unterschied zwischen dem Anteil der teilzeitbeschäftigten jungen Menschen innerhalb und außerhalb einer Ausbildung

Grafik E4.2 Unbefristete und zeitlich befristete Beschäftigung junger Menschen (1999)
nach Geschlecht, Altersgruppe und Bildungsstatus



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Männer und Frauen, die unbefristet beschäftigt und in Ausbildung sind.

Quelle: OECD, Tabelle E4.2

In der Altersgruppe der 15- bis 19-Jährigen besteht ein Unterschied in der Teilzeitquote, je nachdem, ob es sich um eine Beschäftigung neben der Ausbildung oder nach Abschluss der Ausbildung handelt ...

In fast allen Ländern liegt bei denjenigen, die Arbeit und Ausbildung kombinieren, der Anteil der Teilzeitarbeit bei über 60 Prozent. Nur in Italien, Portugal und Ungarn scheint dies nicht der Fall zu sein, in diesen Ländern ist die Teilzeitarbeit generell wenig verbreitet. Die Teilzeitarbeit ist bei Frauen im Alter von 15 bis 19 Jahren durchschnittlich um fünf Prozentpunkte häufiger, unabhängig davon, ob sie ihre Ausbildung fortsetzen oder sie bereits beendet haben.

Der Übergang von der Schule ins Erwerbsleben ist im Alter von 29 Jahren fast vollzogen. Über 80 Prozent der beschäftigten jungen Menschen sind nicht mehr in Ausbildung, sehr häufig sogar über 90 Prozent. Nur in Dänemark und den Niederlanden befindet sich ein Viertel der jungen Arbeitnehmer noch in Ausbildung. In dieser Hinsicht gibt es keine großen Unterschiede zwischen Männern und Frauen. Die Teilzeitarbeit ist jedoch in allen Ländern sehr ungleich zwischen den Geschlechtern verteilt. Während die Teilzeitquote für Männer im Alter von 25 bis 29 Jahren, die sich nicht in Ausbildung befinden, durchschnittlich 5 Prozent beträgt, liegt sie für Frauen im allgemeinen drei bis fünf Mal höher (durchschnittlich bei 18 Prozent). Diese Altersgruppe weist bei der Teilzeitbeschäftigung ähnliche Charakteristika wie ältere Altersgruppen von Erwachsenen auf.

Unter den 15- bis 19-Jährigen ist der Anteil zeitlich befristeter Beschäftigung am höchsten, sowohl für diejenigen, die sich noch in der Ausbildung befinden als auch für jene, die sich nicht in Ausbildung befinden. Durchschnittlich beträgt der Anteil zeitlich befristeter Beschäftigung an der Gesamtbevölkerung junger Menschen 15 Prozent bei denen, die sich in Ausbildung befinden und unter denen, die sich in Ausbildung befinden beträgt dieser Anteil 24 Prozent. Für die Bevölkerungsgruppe der 25- bis 29-Jährigen betragen diese Anteile entsprechend 3 und 13 Prozent. Die Tatsache, dass jungen Menschen eher zeitlich befristete Verträge angeboten werden, kann als Anpassungsstrategie oder eine gegenseitige Probezeit sowohl für Arbeitnehmer als auch Arbeitgeber angesehen werden. Auch zwischen den einzelnen Ländern gibt es Unterschiede in der Häufigkeit befristeter Beschäftigungsverhältnisse, die wohl eher auf unterschiedliche Vorschriften und das institutionelle Umfeld zurückzuführen sind als auf die Art der verfügbaren Beschäftigungen.

Männer und Frauen im Alter von 15 bis 29 Jahren unterscheiden sich in der Regel kaum im Hinblick auf den Anteil derer in zeitlich befristeter oder unbefristeter Beschäftigung sind, sowohl wenn sie sich in Ausbildung befinden oder nicht. Beispielsweise beträgt der Anteil junger Frauen im Alter von 25 bis 29 Jahren, die eine Vollzeitbeschäftigung haben und sich nicht in Ausbildung befinden 78 Prozent, während dieser Anteil bei den Männern 80 Prozent beträgt. Gleichermaßen beträgt für Männer und Frauen im selben Alter, die sich in Ausbildung befinden, der Anteil jener, die in befristeter Beschäftigung sind 3 Prozent, jener in unbefristeter Beschäftigung 6 Prozent. (Tabelle E4.2)

Junge Menschen, die weder am Bildungssystem noch am Erwerbsleben teilnehmen

Im Alter von 15 bis 19 Jahren befinden sich in den meisten Ländern mehr als 80 Prozent der Jugendlichen im Bildungssystem. Ein kleiner Teil der Altersgruppe ist nach dem Schulabgang beschäftigt, obwohl dieser Anteil in einigen Ländern bei 10 bis 20 Prozent liegt (Tabelle E4.1).

Es gibt jedoch eine Gruppe junger Menschen, die sich, zum Teil aufgrund widriger Umstände, weder in der Ausbildung befinden, noch eine Arbeit haben. Einige haben einen Arbeitslosenstatus, wenn sie aktiv nach einer Arbeitsstelle suchen, während andere, die dies aus verschiedenen Gründen nicht tun, als „sich nicht im Arbeitsmarkt befindend“ betrachtet werden. Ihre Gründe können unterschiedlichster Natur sein: z. B. Entmutigung aufgrund der Schwierigkeiten bei der Arbeitssuche oder freiwilliger Rückzug wegen familiärer Gründe, Reisen

... in der Altersgruppe der 25- bis 29-Jährigen jedoch zeigen die Beschäftigungsstrukturen die gleichen Charakteristika wie bei der Erwachsenenbevölkerung.

Junge Menschen sind wesentlich häufiger befristet beschäftigt als ältere Arbeitnehmer.

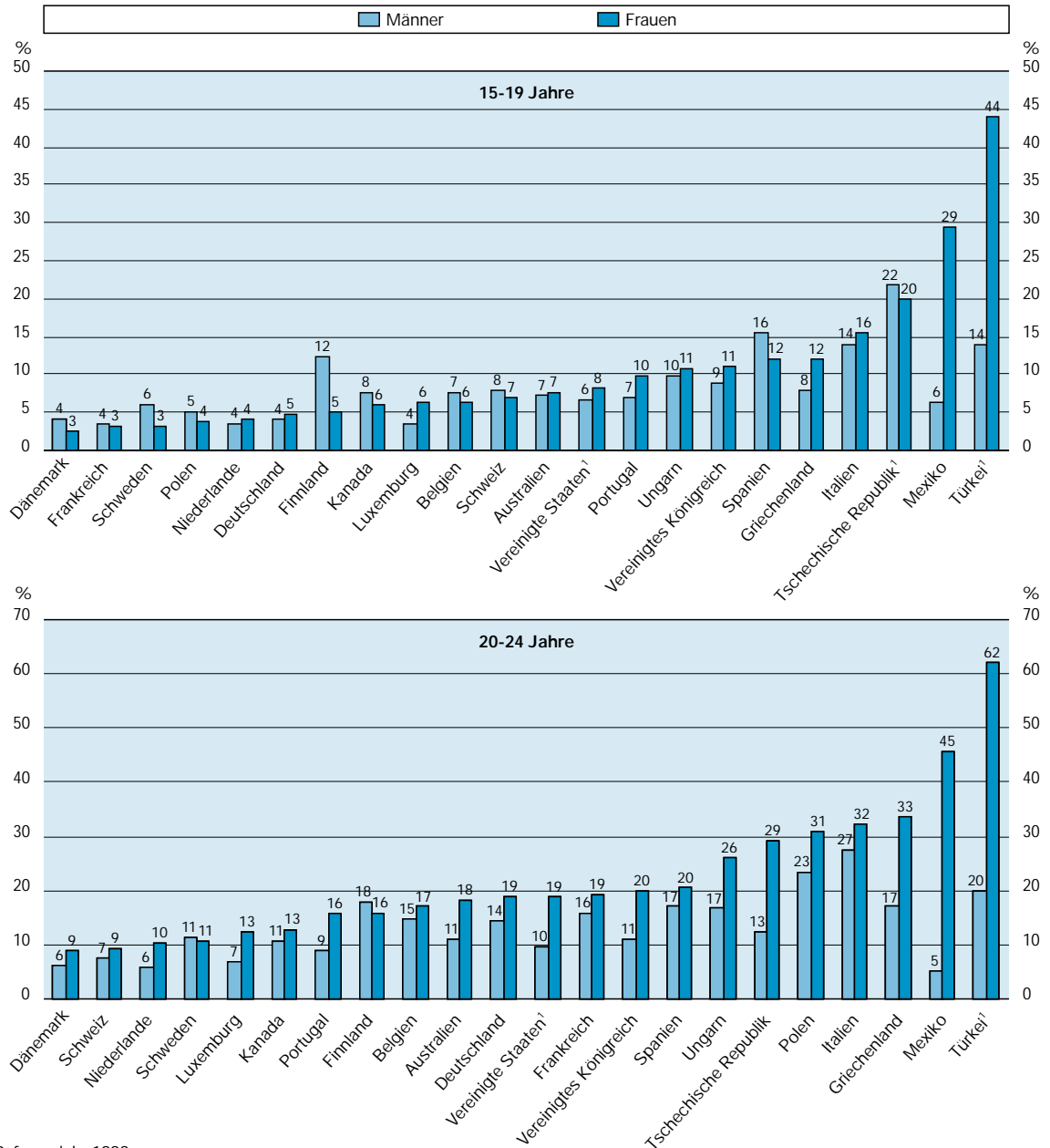
E 4

Die meisten jungen Menschen zwischen 15 und 19 Jahren befinden sich noch in der Schule. Von den übrigen ist in vielen Ländern ein hoher Prozentsatz entweder arbeitslos oder nicht im Arbeitsmarkt.

etc. In 14 von 21 Ländern ist der Anteil dieser jungen Menschen höher als der Anteil derjenigen mit einem Arbeitslosenstatus.

In Dänemark, Frankreich und den Niederlanden gibt es nur eine geringe Zahl von Personen, die sich weder in Ausbildung noch in Beschäftigung befinden. Dagegen ist diese Zahl in Ländern wie Griechenland, Italien, Mexiko, Spanien, der

Grafik E4.3 Anteil junger Menschen (in %), die sich weder in Ausbildung noch in Beschäftigung befinden, nach Alter und Geschlecht (1999)



1. Referenzjahr 1998

Anordnung in aufsteigender Reihenfolge des Anteils von Frauen, die sich weder in Ausbildung noch in Beschäftigung befinden.

Quelle: OECD, Tabellen E3.1a, b

Tschechischen Republik und Ungarn besorgniserregend hoch. In diesen Ländern befinden sich über 10 Prozent der jungen Menschen zwischen 15 und 19 Jahren in der Situation, sich weder in Ausbildung noch in Beschäftigung zu befinden (Tabelle E3.1). In anderen Ländern ist dieser Anteil zwar geringer, aber mit 4 bis 10 Prozent nicht zu vernachlässigen. Insbesondere für junge Männer zeigen sich Probleme in Finnland, Italien, Spanien, der Tschechischen Republik und der Türkei und in Griechenland, Italien, Mexiko, Spanien, der Tschechischen Republik und der Türkei gibt es vor allem unter den jungen Frauen eine Große Zahl von Personen, die sich weder in Ausbildung noch in Beschäftigung befinden (Grafik E4.3).

Zwischen 20 und 24 Jahren wächst das Ausmaß des Problems, aber es erfährt auch eine qualitative Änderung. In diesem Alter kommen die meisten jungen Menschen zum ersten Mal auf den Arbeitsmarkt. Die meisten von ihnen haben ihre Erstausbildung soeben beendet. Der Eintritt in den Arbeitsmarkt geht oft mit einer Phase der Arbeitslosigkeit einher. Der Anteil junger Männer in dieser Altersgruppe, die sich weder in Ausbildung noch in Beschäftigung befinden, liegt bei 13 Prozent, über 5 Prozentpunkte höher als für die 15- bis 19-Jährigen. In Ländern, in denen junge Menschen weniger Zeit im Bildungssystem verbringen und früher auf den Arbeitsmarkt kommen, steigt diese Zahl geringfügig an, wie in Mexiko oder der Tschechischen Republik. Die Arbeitslosigkeit unter jungen Menschen, die zum ersten Mal den Arbeitsmarkt betreten, kommt in Finnland, Frankreich und Italien bei den 20- bis 24-Jährigen voll zum Tragen, wo der Anteil junger Männer, die sich weder in Ausbildung noch in Beschäftigung befinden, wesentlich höher ist als bei den 15- bis 19-Jährigen.

Bei jungen Frauen im Alter von 20 bis 24 Jahren ist der Anstieg sogar noch drastischer, da die durchschnittliche Quote für alle Länder mit 22 Prozent doppelt so hoch ist wie für die jüngere Gruppe insgesamt. Neben den allgemeinen Phänomenen der Arbeitslosigkeit unter jungen Menschen, die zum ersten Mal auf den Arbeitsmarkt kommen, gibt es in einigen Ländern immer noch einen beträchtlichen Rückzug von Frauen aus dem Arbeitsmarkt.

Zwischen 20 und 24 Jahren wächst das Ausmaß des Problems, aber es erfährt auch eine qualitative Änderung, da die meisten jungen Menschen in diesem Alter in den Arbeitsmarkt eintreten.

■ DEFINITIONEN UND ANGEWANDTE METHODIK

Die vorliegenden Statistiken basieren auf Arbeitskräfteerhebungen über den Anteil bestimmter Altersgruppen junger Menschen in den genannten Kategorien. Die Definitionen der verschiedenen Arten von Erwerbsstatus für diejenigen, die sich nicht in Ausbildung befinden (und nicht an einer dualen Ausbildung teilnehmen) basieren auf den Richtlinien der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO). Die Daten für diesen Indikator wurden aus der OECD-Datenerhebung zum Übergang von der Schule ins Erwerbsleben berechnet (s. Indikator E3).

Tabelle E4.1. **Teilzeit- und Vollzeit-Beschäftigung junger Menschen (1999)**
Verteilung Beschäftigter nach Geschlecht, Altersgruppe und Bildungsstatus

Alters- gruppe	Männer ¹				Frauen ¹				insgesamt ¹				
	in Ausbildung		nicht in Ausbildung		in Ausbildung		nicht in Ausbildung		in Ausbildung		nicht in Ausbildung		
	Teilzeit	Vollzeit	Teilzeit	Vollzeit	Teilzeit	Vollzeit	Teilzeit	Vollzeit	Teilzeit	Vollzeit	Teilzeit	Vollzeit	
Australien	15-19	58	3	10	28	65	3	13	19	62	3	12	23
	20-24	15	9	9	67	21	11	17	52	18	10	13	60
	25-29	3	9	5	82	4	10	23	63	4	10	13	73
Belgien	15-19	12	13	2	72	31	16	7	46	21	15	5	59
	20-24	2	11	5	82	6	12	22	60	4	12	13	72
	25-29	1	9	4	86	4	6	22	68	2	8	13	77
Kanada ²	15-19	65	4	9	22	73	2	12	13	69	3	10	18
	20-24	19	5	9	68	27	6	16	52	23	5	12	60
	25-29	3	4	5	88	4	5	19	73	3	4	12	81
Tschechische Rep.	15-19	5	1	1	93	5	1	1	93	4	1	3	92
	20-24	1	n	n	99	1	n	4	95	1	n	2	97
	25-29	n	n	1	99	n	n	13	87	n	n	5	95
Dänemark	15-19	69	4	6	21	81	1	7	11	75	3	6	16
	20-24	19	15	5	61	31	10	7	52	25	13	6	56
	25-29	6	18	2	74	10	19	6	65	8	19	4	70
Finnland ²	15-19	62	5	3	29	64	4	7	26	63	4	5	27
	20-24	16	10	4	69	24	14	8	54	20	12	6	62
	25-29	5	12	3	80	7	13	8	72	6	13	5	76
Frankreich	15-19	15	5	17	63	24	7	31	38	19	6	23	53
	20-24	5	2	19	74	10	3	25	62	7	2	21	69
	25-29	2	3	7	89	3	3	19	75	2	3	12	83
Deutschland	15-19	22	8	3	66	31	10	11	48	26	9	7	58
	20-24	5	3	3	89	7	4	13	76	6	3	8	83
	25-29	4	3	3	89	4	2	19	75	4	3	11	83
Ungarn	15-19	1	7	3	89	1	5	1	92	1	7	2	91
	20-24	1	7	1	92	1	11	2	85	1	9	2	89
	25-29	n	6	1	92	1	9	4	86	1	7	2	90
Italien	15-19	2	4	4	90	4	8	11	77	3	6	7	85
	20-24	1	5	4	90	3	6	13	78	2	5	7	85
	25-29	1	5	4	90	2	6	15	77	1	5	8	85
Luxemburg	15-19	6	3	n	92	3	3	19	74	4	3	9	84
	20-24	n	10	n	89	n	5	13	81	n	8	6	85
	25-29	n	7	1	92	n	4	16	80	n	6	7	87
Mexiko ²	15-19	14	7	8	71	13	8	15	64	14	8	10	68
	20-24	4	5	5	86	5	6	19	69	4	5	10	80
	25-29	1	2	5	92	2	3	25	70	1	2	12	84
Niederlande ²	15-19	65	4	4	27	74	3	7	17	69	3	6	22
	20-24	24	3	3	70	24	4	14	58	24	3	8	64
	25-29	3	1	3	93	1	1	25	72	2	1	13	84
Polen ²	15-19	31	7	13	49	39	n	12	48	34	4	13	49
	20-24	2	4	8	86	2	4	10	84	2	4	9	85
	25-29	n	3	4	93	n	2	12	86	n	2	7	90
Portugal	15-19	4	8	1	87	7	10	5	78	5	9	3	83
	20-24	2	9	2	88	3	9	5	82	3	9	3	85
	25-29	1	7	2	90	1	5	8	86	1	6	4	88
Spanien	15-19	7	4	4	85	11	3	14	72	8	4	8	80
	20-24	4	5	3	88	9	7	14	71	6	6	8	81
	25-29	2	5	3	91	3	6	13	78	2	5	7	86
Schweden ²	15-19	54	13	10	24	56	16	10	18	55	15	10	21
	20-24	8	8	11	74	12	10	19	59	10	9	15	67
	25-29	3	7	10	81	4	8	18	70	4	7	13	76
Schweiz	15-19	54	m	m	m	58	m	m	26	56	5	13	26
	20-24	12	m	m	79	10	m	11	76	11	5	7	78
	25-29	m	6	6	86	m	m	21	72	3	5	14	79
Türkei	15-19	5	5	6	84	5	3	17	75	5	4	10	81
	20-24	n	4	6	89	1	6	18	75	1	5	11	84
	25-29	n	3	4	93	2	5	17	76	1	3	7	89
Vereinigte Staaten ^{2,3}	15-19	60	8	7	26	69	7	9	15	64	7	8	21
	20-24	14	10	8	68	20	11	17	52	17	10	12	61
	25-29	3	6	7	83	4	8	18	69	4	7	12	77
Ländermittel	15-19	29	6	6	56	34	6	10	45	31	6	8	50
	20-24	8	7	6	80	11	8	13	69	10	7	9	75
	25-29	3	6	4	88	3	6	16	75	3	6	9	83

1. ohne Schüler in dualen Ausbildungsprogrammen
 2. duale Ausbildungsgänge sind ggf. nicht separat ausgewiesen
 3. Referenzjahr 1998
 Quelle: OECD. Nationale Datenquellen s. Anhang 3.

Tabelle E4.2. **Unbefristete und zeitlich befristete Beschäftigung junger Menschen (1999)**
Verteilung Beschäftigter nach Geschlecht, Altersgruppe und Bildungsstatus

Alters- gruppe	Männer ¹				Frauen ¹				insgesamt ¹				
	in Ausbildung		nicht in Ausbildung		in Ausbildung		nicht in Ausbildung		in Ausbildung		nicht in Ausbildung		
	zeitlich befristet	unbefristet	zeitlich befristet	unbefristet	zeitlich befristet	unbefristet	zeitlich befristet	unbefristet	zeitlich befristet	unbefristet	zeitlich befristet	unbefristet	
Belgien	15-19	22	5	30	43	40	10	34	17	31	7	32	30
	20-24	5	8	23	64	8	9	30	52	6	9	26	59
	25-29	2	9	10	78	3	7	16	74	3	8	13	76
Kanada ²	15-19	22	46	7	25	22	50	9	20	22	48	8	23
	20-24	7	17	11	65	10	23	10	57	9	20	10	61
	25-29	2	6	8	84	2	7	11	81	2	6	9	83
Tschechische Rep.	15-19	5	1	40	54	3	1	12	84	4	1	29	66
	20-24	1	5	56	37	n	n	8	91	n	1	11	88
	25-29	n	n	4	96	n	n	6	93	n	n	5	95
Dänemark	15-19	8	66	6	20	6	76	5	13	7	71	5	16
	20-24	5	30	6	59	8	33	13	45	7	32	10	51
	25-29	3	22	4	71	4	25	9	61	4	23	6	66
Finnland ²	15-19	30	36	16	18	22	40	27	10	26	38	22	14
	20-24	11	12	19	58	14	19	32	36	12	15	25	48
	25-29	6	9	13	72	9	9	23	59	7	9	17	67
Frankreich	15-19	3	16	29	52	11	22	34	33	7	18	31	44
	20-24	4	3	32	61	7	6	36	51	5	4	34	57
	25-29	2	3	16	79	3	3	19	75	2	3	17	78
Deutschland	15-19	9	22	40	30	12	29	25	34	10	25	33	32
	20-24	3	5	33	59	4	7	16	73	3	6	25	65
	25-29	3	5	12	81	2	4	10	84	2	4	11	82
Ungarn	15-19	1	7	17	75	2	5	14	79	2	6	16	77
	20-24	n	7	9	84	n	11	9	79	n	9	9	82
	25-29	n	6	7	86	n	8	7	84	n	7	7	85
Italien	15-19	3	2	29	66	5	5	26	64	4	3	28	65
	20-24	3	3	19	75	5	5	23	68	3	4	21	72
	25-29	2	5	11	82	3	6	14	78	2	5	12	80
Luxemburg	15-19	5	2	19	74	6	n	8	86	6	1	14	79
	20-24	6	5	4	85	n	5	9	85	3	5	7	85
	25-29	2	6	2	90	n	4	2	94	1	5	2	92
Mexiko ²	15-19	5	10	32	52	4	13	16	67	5	11	26	58
	20-24	2	6	26	67	3	9	15	73	2	7	22	69
	25-29	1	3	24	72	1	4	12	84	1	3	20	76
Niederlande ²	15-19	45	23	9	23	46	30	8	16	45	27	9	19
	20-24	17	10	12	61	17	10	14	58	17	10	13	60
	25-29	2	2	7	89	1	2	10	87	2	2	8	88
Polen ²	15-19	11	26	15	48	12	27	15	45	12	26	15	47
	20-24	2	4	9	85	1	5	11	83	2	4	10	84
	25-29	n	3	5	92	n	2	5	93	n	2	5	92
Portugal	15-19	6	5	30	59	10	5	37	48	7	5	33	54
	20-24	5	6	33	57	7	6	33	54	6	6	33	55
	25-29	4	5	18	74	4	4	24	69	4	4	21	71
Spanien	15-19	8	n	79	12	12	2	67	19	10	1	74	15
	20-24	7	2	61	30	11	3	56	30	9	3	59	30
	25-29	4	3	44	49	6	3	42	49	5	3	43	49
Schweden ²	15-19	37	30	19	15	40	32	21	7	39	31	20	11
	20-24	7	9	23	62	11	11	38	41	9	10	30	52
	25-29	4	6	12	78	4	8	25	64	4	7	18	72
Schweiz	15-19	m	m	m	44	m	47	m	32	m	43	m	36
	20-24	m	14	9	73	m	10	12	76	m	12	11	74
	25-29	m	7	7	84	m	6	8	85	m	6	8	84
Türkei	15-19	1	9	16	74	n	7	7	86	n	9	13	78
	20-24	n	9	14	82	n	7	4	89	n	5	10	85
	25-29	n	3	11	86	n	6	4	89	n	4	10	87
Ländermittel	15-19	13	19	25	43	16	24	21	42	15	21	24	42
	20-24	6	9	22	65	8	11	20	63	7	9	20	65
	25-29	3	6	12	80	3	6	14	78	3	6	13	79

1. ohne Schüler in dualen Ausbildungsprogrammen

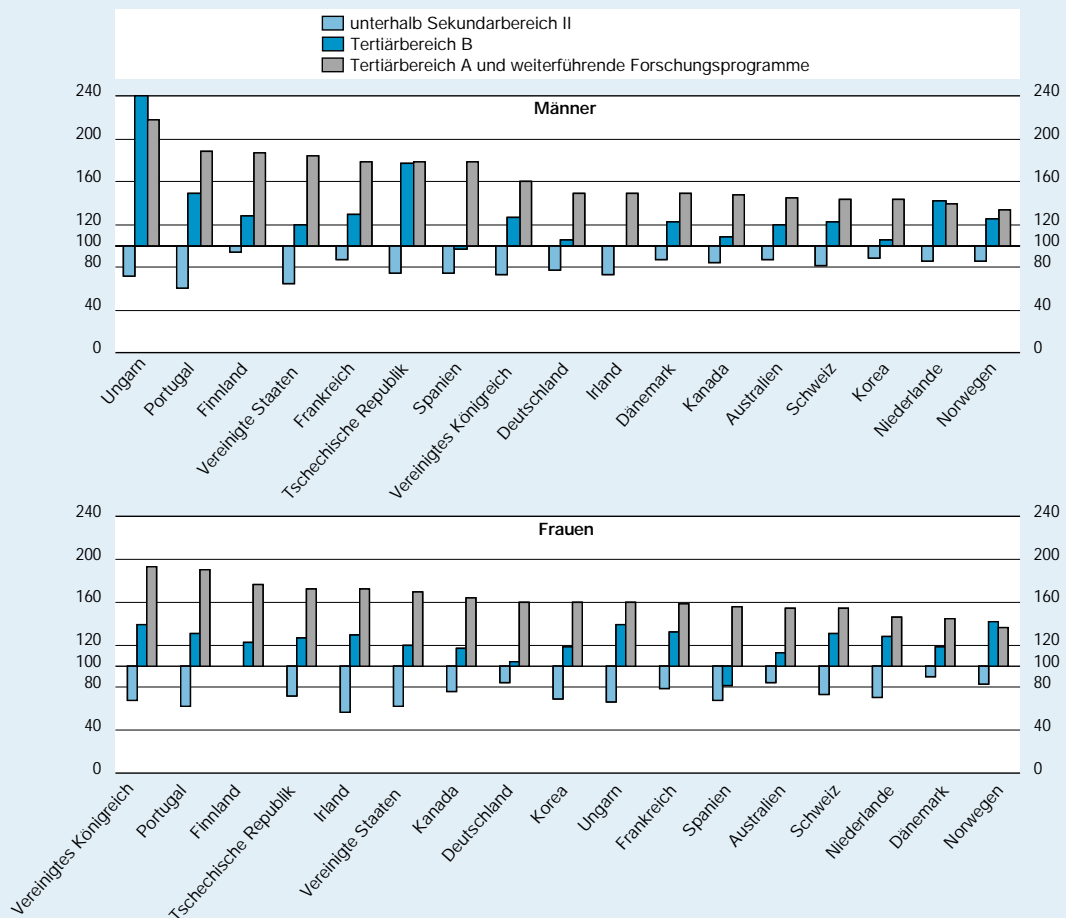
2. duale Ausbildungsgänge sind ggf. nicht separat ausgewiesen

Quelle: OECD. Nationale Datenquellen s. Anhang 3.

EINKOMMEN UND BILDUNGSSTAND

- Zwischen Bildungsstand und Einkommen besteht eine positive Korrelation. Der Abschluss des Sekundarbereich II und eines post-sekundären, nicht-tertiären Bildungsgangs stellt in vielen Ländern einen Wendepunkt dar, ab dem jede zusätzliche Ausbildung einen besonders hohen Einkommenszuschlag mit sich bringt. In allen Ländern verdienen die Absolventen des Tertiärbereichs mehr als die des Sekundarbereich II und eines post-sekundären, nicht-tertiären Bildungsgangs. Die Einkommensunterschiede zwischen Absolventen des Tertiärbereichs und denen des Sekundarbereich II sind im Allgemeinen deutlich größer als zwischen Absolventen des Sekundarbereich II und solchen mit einem Abschluss darunter.
- Die Einkommen von Personen mit einem Abschluss unterhalb des Sekundarbereich II belaufen sich in der Regel auf 60 bis 90 Prozent der Einkommen von Absolventen des Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bildungsgänge.
- Frauen verdienen im Vergleich zu Männern mit einem ähnlichen Bildungsstand nach wie vor weniger.
- Im Vergleich zu einem Abschluss des Sekundarbereich II erhöht ein Abschluss im Tertiärbereich A oder eines weiterführenden Forschungsprogramms in 7 Ländern das Einkommen von Frauen um 10 Prozent mehr als das der Männer, während in sechs Ländern genau das Gegenteil zutrifft.

Grafik E5.1 Relative Einkommen aufgrund von Erwerbseinkommen (1999)
25- bis 64-Jährige, nach Bildungsstand und Geschlecht (Sekundarbereich II=100)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der relativen Einkommen der Bevölkerung mit einem Abschluss des Tertiärbereich A und weiterführender Forschungsprogramme.

Quelle: OECD, Tabelle E5.1



■ POLITISCHER HINTERGRUND

Eine Möglichkeit, durch die die Märkte Anreize für Arbeitskräfte schaffen, angemessene Fähigkeiten zu entwickeln und zu erhalten, sind Einkommensunterschiede und hier insbesondere höhere Verdienstmöglichkeiten für diejenigen, die sich weiterbilden und zusätzliche Abschlüsse erzielen. Das Streben nach einem höherem Bildungsstand kann auch als Investition in das Humankapital angesehen werden. Humankapital ist der Bestand an Fähigkeiten und Kenntnissen, den der Einzelne besitzt oder - normalerweise durch Bildung oder Ausbildung - (weiter-) entwickelt und sodann als Gegenleistung für ein Einkommen auf dem Arbeitsmarkt anbietet. Je höher die Einkommen sind, die sich aus einer Vermehrung des Humankapitals ergeben, um so höher ist der Ertrag dieser Investition und der Einkommenszuschlag für bessere Fähigkeiten und/oder höhere Produktivität. Einkommensunterschiede sind ein Maß für die derzeitigen finanziellen Anreize eines bestimmten Landes für den Einzelnen, in seine Weiterbildung zu investieren. Nach Bildungsstand aufgeschlüsselte Einkommensunterschiede können aber auch Unterschiede im Angebot von Bildungsgängen in verschiedenen Bildungsbereichen bzw. Beschränkungen des Zugangs zu diesen Bildungsgängen widerspiegeln.

Dieser Indikator zeigt die Einkommen für Arbeitskräfte mit unterschiedlichen Bildungsabschlüssen im Vergleich zu den Einkommen von Absolventen des Sekundarbereich II.

■ ERGEBNISSE UND ERLÄUTERUNGEN

Bildung und Einkommen

In zahlreichen empirischen Untersuchungen wurden statistische Zusammenhänge zwischen Bildungsstand und Einkommen nachgewiesen. In vielen dieser Studien wird das Bildungsniveau nicht nur als eine Qualifikation angesehen, die den Zugang zu bestimmten Arten von Arbeitsplätzen und Berufswegen eröffnet, sondern - in Ermangelung von Variablen zur direkten Messung von Fähigkeiten und Kenntnissen - auch als Indikator der Fähigkeiten und Kenntnisse einer Person.

Der wirtschaftliche Vorteil eines tertiären Bildungsabschlusses kann anhand eines Vergleichs des Verhältnisses der mittleren Jahreseinkommen von Absolventen tertiärer Bildungsgänge zu den mittleren Jahreseinkommen von Absolventen des Sekundarbereich II oder eines post-sekundären, nicht-tertiären Bildungsgangs verdeutlicht werden. Der Einkommensnachteil derjenigen ohne einen Abschluss des Sekundarbereich II oder eines post-sekundären, nicht-tertiären Bildungsgangs wird in einem ähnlichen Vergleich offensichtlich (Grafik E5.1 und Tabelle E5.1). Die länderspezifischen Schwankungen der relativen Einkommen (vor dem Abzug von Steuern) spiegeln mehrere Einflussfaktoren wider, darunter Anforderungen an die Fähigkeiten und Kenntnisse der Arbeitskräfte, Mindestlohngesetze, die Stärke der Gewerkschaften, den Geltungsbereich von Tarifverträgen, das Angebot an Arbeitskräften mit unterschiedlichem Bildungsstand, das Spektrum der Berufserfahrungen von Erwerbepersonen mit hohem und niedrigem Bildungsstand, die Verteilung der Arbeitsplätze nach Berufen und die relative Häufigkeit von Teilzeitbeschäftigungen in ihren unterschiedlichen Formen unter Erwerbepersonen mit unterschiedlichem Bildungsstand.

Die Daten in den Tabellen E5.1 zeigen eine hohe positive Korrelation zwischen Bildungsstand und Einkommen. In allen Ländern verdienen

Zwischen Bildungsstand und Einkommen besteht eine positive Korrelation - unabhängig vom sozioökonomischen System oder vom Entwicklungsstand der Wirtschaft.



Der Abschluss des Sekundarbereich II stellt in vielen Ländern einen Wendepunkt dar; ab dem eine zusätzliche Ausbildung einen besonders hohen Einkommenszuschlag mit sich bringt.

Absolventen des Tertiärbereichs deutlich mehr als Absolventen des Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bildungsgänge. Die Einkommensunterschiede zwischen Absolventen des Tertiärbereichs und Absolventen des Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bildungsgänge sind im Allgemeinen deutlich größer als zwischen letzteren und Absolventen mit einem Abschluss unterhalb des Sekundarbereich II, was darauf schließen lässt, dass der Abschluss des Sekundarbereich II oder eines post-sekundären, nicht-tertiären Bildungsgangs in vielen Ländern einen Wendepunkt darstellt, ab dem eine weitere Ausbildung einen besonders hohen Einkommenszuschlag mit sich bringt. Unter den Ländern, die Daten über Bruttoeinkommen vorgelegt haben, liegt der Einkommenszuschlag für 25- bis 64-jährige Männer für einen Abschluss des Tertiärbereichs zwischen 35 Prozent oder weniger in Dänemark, Deutschland, Irland, Kanada, Korea, Norwegen und der Schweiz und 75 Prozent oder mehr in Portugal, der Tschechischen Republik, Ungarn und den Vereinigten Staaten (Tabelle E5.1).

Bei Frauen der gleichen Altersgruppe schwankt der Einkommenszuschlag für einen tertiären Abschluss im Vergleich zu einem Abschluss des Sekundarbereich II von ungefähr 30 Prozent in Dänemark, Deutschland, Italien, Neuseeland und Schweden bis zu mehr als 70 Prozent in Portugal, der Tschechischen Republik und dem Vereinigten Königreich. Im Vergleich zu einem Abschluss des Sekundarbereich II erhöht ein tertiärer Abschluss in Australien, Deutschland, Irland, Kanada, Korea, den Niederlanden, Norwegen, der Schweiz und dem Vereinigten Königreich das Einkommen von Frauen wesentlich stärker als das der Männer, während für die übrigen Länder genau das Gegenteil zutrifft, insbesondere in Italien und Ungarn.

Personen mit einem Abschluss unterhalb des Sekundarbereich II verdienen in der Regel 60 bis 90 Prozent der Einkommen von Absolventen des Sekundarbereich II.

Die Einkommen von Männern und Frauen mit einem Abschluss unterhalb des Sekundarbereich II belaufen sich in der Regel auf 60 bis 90 Prozent der Einkommen von Personen mit einem Abschluss des Sekundarbereich II oder eines post-sekundären, nicht-tertiären Bildungsgangs. In 14 von 20 OECD-Ländern haben Männer mit einem niedrigeren Bildungsstand ein etwas höheres Einkommen als Frauen mit gleichem Bildungsstand jeweils im Vergleich zu den Absolventen des Sekundarbereich II und eines post-sekundären, nicht-tertiären Bildungsgangs gleichen Geschlechts.

Die im vorliegenden Indikator untersuchten Einkommensdaten unterscheiden sich in verschiedenen Aspekten zwischen den einzelnen Ländern, wodurch einige Ländervergleiche im Hinblick auf die relativen Einkommen nicht verlässlich sein könnten. Daher ist bei der Interpretation der Ergebnisse Vorsicht geboten. Insbesondere bei Ländern, die Daten von Jahreseinkommen vorgelegt haben, beeinflussen Unterschiede in der Häufigkeit von Beschäftigungsverhältnissen, die nicht das gesamte Jahr andauern, bei Personen mit unterschiedlichem Bildungsstand das relative Einkommen, was sich in den Daten der Länder, die wöchentliche oder monatliche Gehaltsangaben vorgelegt haben, nicht niederschlägt (s.u. „Definitionen und angewandte Methodik“).

Geschlechterunterschiede in Bildung und Einkommen

Frauen verdienen nach wie vor weniger als Männer mit ähnlichem Bildungsstand.

Zwar haben sowohl Männer als auch Frauen mit einem Abschluss des Sekundarbereich II oder höher erhebliche Einkommensvorteile gegenüber denjenigen des gleichen Geschlechts, die keinen vergleichbaren Abschluss besitzen, doch sind die Einkommensunterschiede zwischen Männern und Frauen

mit gleichem Bildungsstand nach wie vor erheblich und werden durch die Häufigkeit der Teilzeitbeschäftigung von Frauen noch verschärft.

Nimmt man alle Bildungsbereiche zusammen, so bewegen sich die Einkommen 30- bis 44-jähriger Frauen im Verhältnis zu denjenigen gleichaltriger Männer zwischen der Hälfte in der Schweiz und dem Vereinigten Königreich bis zu ca. 80 Prozent in Spanien und Ungarn (Tabelle E5.2). In einer Reihe von Ländern nimmt der Abstand zwischen den Einkommen von Männern und Frauen mit steigendem Bildungsniveau ab. In einigen anderen Ländern dagegen, u.a. Italien und Ungarn, scheint das Gegenteil der Fall zu sein. Die Einkommensunterschiede zwischen Männern und Frauen sind häufig gerade unter den Absolventen des Tertiärbereichs sehr hoch. Somit scheint ein höherer Bildungsabschluss, obwohl er im Allgemeinen mit einem höherem Einkommen sowohl für Männer als auch für Frauen einhergeht, nicht durchgängig zur Abmilderung der geschlechtsspezifischen Einkommensunterschiede beizutragen.

Die Einkommensunterschiede zwischen Männern und Frauen lassen sich möglicherweise zum Teil mit geschlechtsspezifischen Unterschieden in der Laufbahn- und Berufswahl, unterschiedlich langen Zeiten auf dem Arbeitsmarkt und der relativ größeren Häufigkeit von Teilzeitbeschäftigungen bei Frauen erklären.

Nach Alter aufgeschlüsselte Einkommensdaten lassen eine Tendenz zur Angleichung des durchschnittlichen Einkommens zwischen Männern und Frauen mit vergleichbarem Bildungsstand vermuten. Dies könnte eine Auswirkung des gestiegenen Anteils der Frauen unter den Absolventen des Tertiärbereichs sein. In 7 von 20 Ländern liegt das Verhältnis der Einkommen von weiblichen zu männlichen Absolventen des Tertiärbereichs A und weiterführender Forschungsprogramme im Alter von 30 bis 44 Jahren mindestens 9 Prozentpunkte über dem der Altersgruppe der 55- bis 64-Jährigen (Tabelle E5.2). Finnland, Irland, Ungarn und das Vereinigte Königreich sind die einzigen Länder, in denen der geschlechtsspezifische Abstand bei den jüngeren Erwerbstätigen wesentlich größer ist als bei den älteren. Die Entwicklung hin zu einer Einkommensangleichung der Geschlechter ist bei den niedrigeren Bildungsniveaus weniger ausgeprägt als für die Absolventen des Tertiärbereichs.

■ DEFINITIONEN UND ANGEWANDTE METHODIK

Das relative Erwerbseinkommen ist definiert als das mittlere Einkommen aus einer Tätigkeit (Erwerbseinkommen vor dem Abzug von Steuern) von Erwerbspersonen mit einem bestimmten Bildungsstand, dividiert durch das mittlere Einkommen von Erwerbspersonen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II (x 100). Die Berechnungen basieren ausschließlich auf Personen mit Einkommen aus einer während des Bezugszeitraums ausgeübten Erwerbstätigkeit.

Bei den Einkommensdaten in Tabelle E5.1 handelt es sich bei den meisten Ländern um Jahreseinkommen; bei Frankreich, Spanien und der Schweiz sind es Monatseinkommen. Für Frankreich beziehen sich die Daten ausschließlich auf Angestellte. In den spanischen Daten bleiben Personen, die weniger als 15 Stunden pro Woche arbeiten, unberücksichtigt.

In einigen Ländern verringert sich der geschlechtsspezifische Einkommensabstand mit steigendem Bildungsniveau, in anderen vergrößert er sich.

Die geschlechtsspezifischen Gehaltsunterschiede lassen sich durch verschiedene Faktoren erklären.

Unter den jüngeren Erwerbspersonen deutet sich eine Tendenz zur Angleichung des Einkommens zwischen den Geschlechtern an.

E5

Die Daten stammen aus nationalen Arbeitskräfteerhebungen (Einzelheiten s. Anhang 3).

Die länderspezifischen Unterschiede der relativen Einkommen spiegeln daher nicht nur Unterschiede in den Löhnen und Gehältern, sondern auch Unterschiede in der Erfassung, in der Zahl der Arbeitswochen pro Jahr und der Zahl der Arbeitsstunden pro Woche wider. Da ein niedrigerer Bildungsstand mit einer geringeren Arbeitsstundenzahl (insbesondere durch Teilzeitarbeit) und mit unsichereren Beschäftigungsverhältnissen (einer größeren Wahrscheinlichkeit von nur befristeten Anstellungen oder einer größeren Anfälligkeit für Arbeitslosigkeit im Laufe eines Jahres) einhergehen, werden die relativen Einkommen für höhere Bildungsniveaus in den Tabellen und Grafiken höher sein als die, die sich aus einer Untersuchung der relativen Löhne und Gehälter ergeben würden. Auch die beobachteten geschlechtsspezifischen Unterschiede der relativen Einkommen innerhalb eines Landes können durch einige dieser Faktoren beeinflusst sein.

Tabelle E5.1. **Relative Einkommen der Bevölkerung aufgrund von Erwerbseinkommen**
Für 25- bis 64-Jährige und 30- bis 44-Jährige nach Bildungsstand (Sekundarbereich II=100) und Geschlecht

			unterhalb Sekundarbereich II		Tertiärbereich B		Tertiärbereich A und weiterf. Forschungsprogramme		Tertiärbereich	
			25-64	30-44	25-64	30-44	25-64	30-44	25-64	30-44
Australien	1997	Männer	87	83	120	116	144	138	136	131
		Frauen	85	84	113	112	154	154	137	138
		M+F	79	75	103	101	136	131	124	120
Kanada	1997	Männer	84	81	109	112	148	143	130	128
		Frauen	76	69	116	118	164	165	137	138
		M+F	83	79	106	109	152	149	128	66
Tschechische Rep.	1999	Männer	75	77	177	182	178	176	178	177
		Frauen	72	75	127	124	172	176	170	174
		M+F	68	70	151	151	180	182	179	181
Dänemark	1998	Männer	87	85	122	118	148	143	132	129
		Frauen	89	90	118	114	144	146	124	121
		M+F	86	85	113	108	149	145	124	120
Finnland	1997	Männer	94	91	128	124	186	172	159	149
		Frauen	100	98	122	121	176	170	143	139
		M+F	97	95	120	115	183	170	148	139
Frankreich	1999	Männer	88	86	128	137	178	181	159	163
		Frauen	79	81	131	139	158	165	145	152
		M+F	84	84	125	133	169	174	150	155
Deutschland	1998	Männer	77	63	105	101	149	131	126	116
		Frauen	85	68	104	106	160	167	128	134
		M+F	78	62	106	104	157	144	130	123
Ungarn	1999	Männer	72	74	240	220	218	222	218	222
		Frauen	67	71	138	141	159	160	159	160
		M+F	68	70	178	158	184	182	184	182
Irland*	1997	Männer	72	72	100	104	149	136	131	123
		Frauen	57	55	129	142	171	155	156	151
		M+F	75	75	114	124	165	150	146	140
Italien	1998	Männer	54	55	x	x	x	x	138	142
		Frauen	61	56	x	x	x	x	115	114
		M+F	58	57	x	x	x	x	127	126
Korea	1998	Männer	88	90	105	109	143	136	132	129
		Frauen	69	75	118	138	160	181	141	164
		M+F	78	80	106	113	147	142	135	134
Niederlande	1997	Männer	86	85	142	128	138	130	139	130
		Frauen	71	71	128	133	145	150	143	148
		M+F	83	83	136	129	141	136	141	135
Neuseeland	1999	Männer	76	74	x	x	x	x	137	135
		Frauen	74	73	x	x	x	x	129	130
		M+F	76	74	x	x	x	x	136	136
Norwegen	1998	Männer	85	89	125	130	133	135	133	134
		Frauen	84	88	142	144	136	137	136	138
		M+F	84	90	129	135	132	132	132	132
Portugal	1998	Männer	61	57	149	153	188	192	178	183
		Frauen	62	59	131	136	190	209	171	186
		M+F	62	58	140	144	192	201	177	186
Spanien	1996	Männer	75	76	96	101	178	156	154	139
		Frauen	68	66	82	90	155	156	143	148
		M+F	80	77	97	103	167	152	151	141
Schweden	1998	Männer	87	87	x	x	x	x	136	138
		Frauen	89	87	x	x	x	x	125	121
		M+F	89	89	x	x	x	x	130	129
Schweiz	1999	Männer	81	77	122	124	144	140	135	133
		Frauen	73	80	131	133	154	160	145	151
		M+F	75	76	140	142	161	157	153	151
Ver. Königreich	1999	Männer	73	73	126	123	159	165	149	151
		Frauen	68	63	139	137	193	195	173	173
		M+F	65	65	128	125	171	176	157	158
Ver. Staaten	1999	Männer	65	63	119	123	183	180	176	173
		Frauen	63	65	120	120	170	177	163	170
		M+F	67	66	118	120	180	178	173	171
Ländermittel		Männer	78	77	130	130	163	157	149	146
		Frauen	75	74	123	126	162	166	144	147
		M+F	77	76	124	124	163	159	146	141

Quelle: OECD. Nationale Datenquellen s. Anhang 3.

* Hinweise s. Anhang 3

E5

Tabelle E5.2. **Einkommenunterschiede zwischen Männern und Frauen**
Durchschnittliche Jahreseinkommen von Frauen als Prozentsatz der Einkommen von Männern
für 30- bis 44-Jährige und 55- bis 64-Jährige nach Bildungsstand

		unterhalb Sekundarbereich II		Sekundarbereich II und post-sekundärer nicht- tertiärer Bereich		Tertiärbereich B		Tertiärbereich A und weiterf. Forschungs- programme		Alle Bildungsbereiche	
		30-44	55-64	30-44	55-64	30-44	55-64	30-44	55-64	30-44	55-64
Australien	1997	60	55	59	54	57	59	66	57	61	56
Kanada	1997	52	53	61	57	64	55	70	58	64	55
Tschechische Rep.	1999	66	58	67	64	45	62	67	63	63	61
Dänemark	1998	76	66	72	67	69	65	73	70	73	64
Finnland	1997	76	80	71	78	69	76	70	71	66	73
Frankreich	1999	70	62	75	69	76	72	68	64	74	60
Deutschland	1998	70	86	64	63	67	70	82	62	67	56
Ungarn	1999	79	77	82	96	53	115	59	69	76	80
Irland*	1997	48	35	62	45	85	44	71	90	70	49
Italien	1998	71	70	69	43	x	x	56	45	73	57
Korea	1998	57	62	69	70	87	96	92	99	67	50
Niederlande	1997	46	43	55	50	57	39	63	50	55	45
Neuseeland	1999	60	53	61	57	x	x	58	63	60	57
Norwegen	1998	59	61	60	61	66	79	61	62	61	60
Portugal	1998	73	70	71	69	63	60	77	70	73	67
Spanien	1996	65	m	75	m	67	m	75	m	81	m
Schweden	1998	73	72	73	68	x	x	64	66	71	69
Schweiz	1999	55	44	53	47	57	45	61	49	52	41
Ver. Königreich	1999	44	55	52	51	58	59	61	80	53	56
Ver. Staaten	1999	64	51	61	60	60	50	60	45	62	49
Ländermittel		63	61	66	62	65	65	68	65	66	58

* Hinweise s. Anhang 3

Quelle: OECD-Datenbank. Anmerkungen s. Anhang 3.



SCHULISCHE LEISTUNGEN

Internationale Vergleiche schulischer Leistungen sind für die politischen Entscheidungsträger in vielen OECD-Ländern zu einem wesentlichen Instrument für die Bewertung der Leistungsfähigkeit des Bildungssystems geworden, sowie dafür, inwieweit Schüler auf ihre Teilnahme an einer zunehmend globalen Welt angemessen vorbereitet werden. Derartige Vergleiche liefern externe Bezugspunkte für die objektive Beurteilung der Leistungsfähigkeit eines Bildungssystems.

Als Reaktion auf die wachsende Nachfrage nach internationale Vergleichen von Bildungsergebnissen legte die OECD die internationale Schulleistungsstudie PISA (*Programme for International Student Assessment*) auf. Mit PISA sind die Regierungen der OECD-Länder die Verpflichtung eingegangen, die Resultate ihrer Bildungssysteme in Form des Leistungsstands der Schüler regelmäßig und in einem international akzeptierten Rahmen zu beobachten. PISA möchte eine neue Grundlage für den politischen Dialog und die gemeinschaftliche Definition und Operationalisierung von Bildungszielen schaffen. Hier sind innovative Methoden gefragt, die die Erkenntnisse über die Fähigkeiten berücksichtigen, die im Erwachsenenleben wichtig sind. Die Studie liefert Anstöße für die Definition von Standards und ihrer Bewertung. Sie beleuchtet die Faktoren, die für die Entwicklung von Fähigkeiten von Bedeutung sind und untersucht deren ähnliche oder unterschiedliche Wirkungsweise in den einzelnen Ländern. Darüber hinaus ermöglicht sie ein besseres Verständnis der Ursachen und Folgen der festgestellten Kompetenzmängel. Durch die Verlagerung des Interesses für die im Bildungssystem und den Bildungseinrichtungen eingesetzten Mittel hin zu den Lernergebnissen versucht PISA, die politischen Entscheidungsträger dabei zu unterstützen, die schulische Bildung zu verbessern und die jungen Menschen besser auf den Eintritt in ein Erwachsenenleben vorzubereiten, das von raschem Wandel und einer fortschreitenden globalen Verflechtung geprägt ist.

Obwohl die ersten Ergebnisse von PISA erst im Dezember 2001 vorliegen werden, liefert die Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaften-Studie (Third International Mathematics and Science Study - TIMSS) der Internationalen Vereinigung für die Bewertung von Bildungsleistungen (International Association for the Evaluation of Educational Achievements - IEA) schon eine Grundlage für den Vergleich des Leistungsstands von Schülern im Alter von ungefähr 13 Jahren in Mathematik und den Naturwissenschaften. Vergleiche des Leistungsstands in Mathematik und den Naturwissenschaften sind von besonderer Bedeutung, da mathematische und naturwissenschaftliche Kenntnisse und Fähigkeiten den Ausgangspunkt darstellen, von dem aus die Schüler die zusätzlichen technischen und wissenschaftlichen Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben können, die als zentral erachtet werden, um die wesentlichen gesellschaftlichen Themen der jetzigen Zeit zu begreifen, um in einer Welt der Technik künftig bestehen zu können und um die wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit des Landes in Zukunft zu sichern. Da TIMSS vor kurzem wiederholt wurde (TIMSS-R), enthält *Bildung auf einen Blick* nun erstmals auch Angaben zu den Trends bei den schulischen Leistungen in Mathematik und den Naturwissenschaften.

Die Ergebnisse der Internationalen Untersuchung der Lesefähigkeit von Erwachsenen, welche zwischen 1994 und 1998 von Statistics Canada gemeinsam mit der OECD durchgeführt wurde, können dazu genutzt werden, die gegenseitigen Beziehungen zwischen der Verteilung von Fähigkeiten in der Bevölkerung und anderen wichtigen sozialen und ökonomischen Variablen zu bestimmen. Den Probanden dieser Untersuchung wurden verschiedene Aufgaben des täglichen Lebens gestellt. Es wurden drei Varianten der

Lesefähigkeit konzipiert und geprüft: "Fähigkeit im Umgang mit Texten" (die für das Verständnis und die Verarbeitung von in Texten wie Leitartikeln, Zeitungsberichten, Informationsbroschüren und Handbüchern enthaltenen Informationen notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten); "Fähigkeit im Umgang mit schematischen Darstellungen" (Kenntnisse und Fähigkeiten, die notwendig sind für die Erkennung und Verarbeitung von in verschiedenen Präsentationsformen, wie Stellenbewerbungen, Gehaltsabrechnungen, Fahrplänen, Landkarten, Tabellen und Grafiken enthaltenen Informationen); und "Fähigkeit im Umgang mit Zahlen" (die Kenntnisse und Fähigkeiten, die notwendig sind, um Rechenoperationen mit Zahlen durchzuführen, die sich aus schriftlichen Vorlagen ergeben, beispielsweise den Saldo des Scheckbuchs errechnen, ein Trinkgeld berechnen, ein Bestellformular ausfüllen oder die Zinszahlungen für einen in der Werbung angebotenen Kredit zu bestimmen).

Indikator F1 vergleicht den Leistungsstand von Achtklässlern in Mathematik und den Naturwissenschaften von 1999 (in TIMSS-R) mit dem der Achtklässler von 1995 (in TIMSS). Der Indikator untersucht die Unterschiede in den Leistungen zu den zwei verschiedenen Zeitpunkten sowie die Veränderungen in der Rangfolge der Länder in Relation zum Durchschnitt der beteiligten OECD-Länder.

Indikator F2 betrachtet die Veränderungen in der Streuung der von den Schülern erreichten Punktezahlen zwischen 1995 und 1999. Wenn man die Veränderungen im Ergebnisspektrum innerhalb eines Landes (Indikator F2) mit der Veränderung des Durchschnittsergebnisses (Indikator F1) vergleicht, sieht man, dass zumindest in einigen Ländern die Gesamtleistung angehoben werden konnte, ohne die internen Unterschiede zu verschärfen.

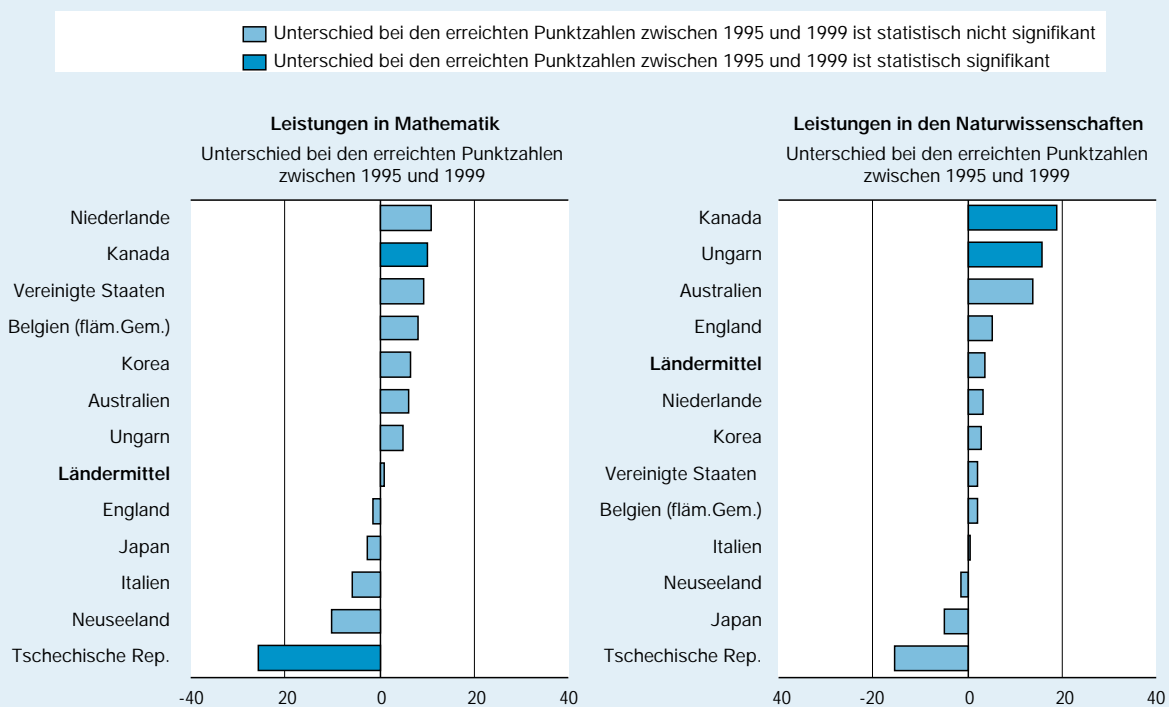
Indikator F3 führt Indikator F2 weiter fort, indem die Verteilung der Lesefähigkeit in der erwachsenen Bevölkerung mit der Verteilung der privaten Einkommen verglichen wird. Dies ist eine Möglichkeit, die Folgen eines niedrigen Wissens- und Fähigkeitsniveaus über den Lebenszyklus hinweg zu untersuchen.

Indikator F4 schließlich beleuchtet die geschlechtsspezifischen Unterschiede im Leistungsstand in Mathematik und den Naturwissenschaften von Achtklässlern im Jahr 1999. Er geht auch kurz auf die Entwicklung der geschlechtsspezifischen Leistungsunterschiede seit 1995 ein.

DIE ENTWICKLUNGEN BEIM MITTLEREN LEISTUNGSSTAND IN MATHEMATIK UND DEN NATURWISSENSCHAFTEN IN DER 8. KLASSE (1995 UND 1999)

- In den Naturwissenschaften stieg in der Regel der mittlere Leistungsstand in den einzelnen Ländern zwischen 1995 und 1999. In zwei Ländern ist dieser Unterschied statistisch signifikant.
- 1995 entsprachen die naturwissenschaftlichen Leistungen der ungarischen Schüler ungefähr dem Ländermittel, 1999 konnte Ungarn jedoch in die Spitzengruppe aufschließen und gehört nun mit Japan und Korea zu den erheblich über dem Ländermittel liegenden Ländern. Kanada stieg von einer Position erheblich unter dem Ländermittel zu einem mit dem Ländermittel vergleichbaren Niveau auf.
- Hinsichtlich der Leistungen in Mathematik ist das Bild uneinheitlicher, fast genauso viele Länder zeigten Leistungssteigerungen wie Verluste.

Grafik F1.1. Entwicklungen beim mittleren Leistungsstand in der 8. Klasse, nach Unterrichtsfach (1995 und 1999)



Anm.: Die für 1995 vorgelegten Daten wurden neu skaliert, um die Vergleichbarkeit mit den Daten von 1999 zu gewährleisten.
 Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Unterschieds beim Mittelwert der erreichten Punktzahlen zwischen 1995 und 1999.
 Quelle: IEA/TIMSS (1995) und TIMSS-R (1999). Tabelle F1.1



■ POLITISCHER HINTERGRUND

Dieser Indikator zeigt die Veränderungen im mittleren Leistungsstand in Mathematik und den Naturwissenschaften zwischen 1995 und 1999.

Kenntnisse und Fähigkeiten in Mathematik und den Naturwissenschaften sind ein wichtiges Ergebnis der Bildung. In vielen OECD-Ländern sehen die politischen Entscheidungsträger die Fähigkeiten der Schüler in diesen Fächern als einen wesentlichen Faktor für die künftige Wettbewerbsfähigkeit ihrer Volkswirtschaften und daher konzentrieren sie sich zunehmend auf die Steigerung der Kompetenzen in Mathematik und den Naturwissenschaften. Abgesehen von den beruflichen Anforderungen, sind mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen auch für das Verständnis von Fragen in den Bereichen Umwelt, Medizin, Wirtschaft u.a. erforderlich, wie sie sich in einer modernen Gesellschaft, die stark vom technischen und wissenschaftlichen Fortschritt abhängt, zwangsläufig ergeben.

Frühere Ausgaben von *Bildung auf einen Blick* stellten unter Bezugnahme auf die Daten der 1995 durchgeführten Dritten Internationalen Mathematik- und Naturwissenschaften-Studie (TIMSS) eine Reihe von Indikatoren für die schulischen Leistungen in Mathematik und den Naturwissenschaften und für die Faktoren vor, die sich auf diese Leistungen auswirken können. Dieser Indikator baut auf den vorausgegangenen Erörterungen auf, indem er beschreibt, wie sich der Leistungsstand in Mathematik und den Naturwissenschaften in der achten Klasse im Verlauf von vier Jahren verändert hat. Der Indikator bezieht sich auf die Daten der kürzlich veröffentlichten Ergebnisse der Wiederholung der TIMSS-Studie (TIMSS-R) von 1999.

■ ERGEBNISSE UND ERLÄUTERUNGEN

In den Naturwissenschaften stieg in der Regel der mittlere Leistungsstand in den einzelnen Ländern ...

Bei der Beurteilung der Entwicklung des Leistungsstandes von Schülern wird ein jeder hoffen, bessere Prüfungsergebnisse feststellen zu können. In 9 von 12 Ländern verbesserten sich die Leistungen in den Naturwissenschaften in der achten Klasse zwischen 1995 und 1999, in nur zwei Ländern jedoch ist diese Steigerung auch statistisch signifikant. Die Leistungsbewertungen der kanadischen Schüler lagen durchschnittlich 19 Punkte und die der ungarischen Schüler 15 Punkte höher (Grafik F1.1).

...und in zwei Ländern ist dieser Unterschied auch signifikant.

Eine Möglichkeit, die Größenordnung der über den Vierjahreszeitraum beobachteten Unterschiede im Leistungsstand der Achtklässler abzuschätzen, ist der Vergleich mit dem Leistungsfortschritt, den Schüler durchschnittlich während eines Schuljahres vollziehen. Dies wäre ungefähr der Leistungsunterschied zwischen Siebt- und Achtklässlern, der 1995 für die Naturwissenschaften 39 Punkte und für Mathematik 33 Punkte betrug. Anhand dieses Maßstabes entspricht die Steigerung des mittleren Leistungsstandes in den Naturwissenschaften in Kanada zwischen 1995 und 1999 ca. der Hälfte des Leistungsunterschieds zwischen der siebten und achten Klasse.

1995 lagen die Leistungen der Schüler in Ungarn in den Naturwissenschaften um das Ländermittel, 1999 konnte Ungarn jedoch in die Spitzengruppe aufschließen...

Ferner können die Länder die quantitative Veränderung des Leistungsstandes daran messen, wie sich ihr Rang in Relation zu den durchschnittlichen Ergebnissen der anderen 11 beteiligten OECD-Länder über diesen Zeitraum hin verändert hat (Grafik F1.2). 1995 entsprachen die naturwissenschaftlichen Leistungen der ungarischen Schüler ungefähr dem Ländermittel, aber 1999 stieg Ungarn zu Japan und Korea in die Spitzengruppe der Länder auf, deren Leistungsstand das Ländermittel deutlich übertrifft.

Kanada, das bei den naturwissenschaftlichen Leistungen zuvor erheblich unter dem Ländermittel gelegen hatte, hat sich 1999 auf ein dem Ländermittel vergleichbares Niveau empor gearbeitet. Sowohl in Kanada als auch in Ungarn ist auch der Leistungsstand in den Naturwissenschaften insgesamt gestiegen. Dagegen ist die Tschechische Republik von ihrer Position in 1995 deutlich über dem Ländermittel in 1999 ungefähr auf das Ländermittel zurückgefallen. Italien, Neuseeland und die Vereinigten Staaten blieben weiterhin deutlich hinter dem Ländermittel der naturwissenschaftlichen Leistungen zurück.

Bei den mathematischen Leistungen zeigt sich ein uneinheitlicheres Bild. Während sich die Mathematikergebnisse in einigen Ländern verbesserten, verschlechterten sie sich in anderen. Kanada war das einzige Land, dessen mittlere Leistung zwischen 1995 und 1999 eine statistisch signifikante Verbesserung zeigte und zwar einen Anstieg um 10 Punkte. Im Gegensatz dazu verschlechterte sich die mittlere Leistung in Mathematik in der Tschechischen Republik im gleichen Zeitraum statistisch signifikant um 26 Punkte, was fast dem durchschnittlichen Leistungsunterschied zwischen siebter und achter Klasse entspricht (Grafik F1.1).

Die Ergebnisse der einzelnen Länder in Mathematik haben sich in Bezug auf das Ländermittel - mit zwei Ausnahmen - praktisch nicht verändert. 1995 schnitten die Schüler der Tschechischen Republik signifikant über dem Ländermittel ab, 1999 lagen ihre Leistungen jedoch auf dem Niveau des Ländermittels. Die kanadischen Schüler, deren Leistungen sich 1999 signifikant gesteigert hatten, stiegen von 1995 deutlich unter dem Ländermittel bis 1999 etwa zum Niveau des Ländermittels auf. Belgien (fläm. Gem.), Korea und Japan positionierten sich sowohl 1995 als auch 1999 deutlich über dem Ländermittel. In beiden Jahren lag das mittlere Leistungsniveau in Mathematik in England, Italien, Neuseeland und den Vereinigten Staaten unter dem Ländermittel (Grafik F1.2).

Während die relative Position der meisten Länder in Mathematik und den Naturwissenschaften ähnlich geblieben ist, sind in einigen Ländern die Leistungen in einem Fach signifikant besser als im anderen. So sind die Ergebnisse in den Naturwissenschaften in England deutlich besser als in Mathematik. Sowohl 1995 als auch 1999 lagen die Ergebnisse bei den Naturwissenschaften nur leicht über dem Ländermittel während die Mathematik-Ergebnisse deutlich darunter lagen. Das Umgekehrte gilt für Belgien (fläm. Gem.), wo die Leistungen in Mathematik ständig über denen in den Naturwissenschaften liegen. Derartige Unterschiede in den Schülerleistungen je nach Fach können eventuell auf verschiedene Unterrichtsmethoden oder eine unterschiedliche Gewichtung der einzelnen Disziplinen bzw. von Themenbereichen innerhalb der Fachgebiete in verschiedenen Stadien des Lernprozesses zurückgeführt werden.

Grafik F1.2 zeigt die Streuung der Durchschnittsergebnisse der einzelnen Länder um das internationale Mittel. Im Fach Mathematik wuchs die Differenz zwischen den OECD-Ländern mit dem besten und dem schlechtesten mittleren Leistungsstand von 90 Punkten in 1995 auf 102 Punkte im Jahre 1999.

In den Naturwissenschaften war die Differenz 1999 mit einem Abstand von 54 Punkten um mehr als die Hälfte kleiner als für das Fach Mathematik, was eine leichte Abnahme gegenüber den 58 Punkten von 1995 bedeutet. Indikator F2 untersucht Leistungsunterschiede zwischen den Schülern eingehender.

...und Kanada stieg von einer Position erheblich unter dem OECD-Durchschnitt zu einem mit dem OECD-Durchschnitt vergleichbaren Niveau auf.

Bei den mathematischen Leistungen ist das Bild uneinheitlicher, fast genauso viele Länder zeigten Leistungssteigerungen wie Verluste.

Die meisten Ländern belegten in beiden Jahren eine ähnliche relative Position bei den Leistungen in Mathematik wie in Naturwissenschaften.

Im Bereich Mathematik driftete der mittlere Leistungsstand der Länder auseinander; ...

... während der Abstand in den Naturwissenschaften zwischen den Ländern mit den und den schwächsten Leistungen leicht abnahm.



■ **DEFINITIONEN UND ANGEWANDTE METHODIK**

Die Daten basieren auf den Tests der Dritten Internationalen Mathematik- und Naturwissenschaften-Studie (TIMSS) und der Wiederholungsstudie (TIMSS-R), die in 1995 und 1999 durchgeführt wurden.

Die für diesen Indikator untersuchte Zielgruppe sind Schüler in der oberen Klasse der beiden Klassenstufen, die von den meisten 13-Jährigen besucht und üblicherweise als die „achte“ Klasse bezeichnet wird. In den meisten Ländern handelt es sich um das achte Jahr des formellen Schulbesuchs.

Die Daten unterliegen einem Stichprobenfehler, der die Untergrenze der als statistisch signifikant anzusehenden, beobachteten Unterschiede festlegt. Daher werden die Mittelwerte zusammen mit den jeweiligen Standardfehlern angegeben. Grafik F1.1 zeigt die Länder mit statistisch signifikanten Unterschieden in den Leistungsbewertungen von 1995 und von 1999.

In der Mehrzahl der Länder fand die Datenerhebung für TIMSS-R im Jahre 1999 statt, in einigen Ländern wurden die Daten jedoch bereits 1998 erhoben. Entsprechend fand in der Mehrzahl der Länder die Datenerhebung für TIMSS im Jahr 1995 statt, während die Datenerhebung in einigen Ländern bereits 1994 erfolgte. Zur Vereinheitlichung werden die Jahre 1995 und 1999 als Referenzzeitraum angegeben.

In Grafik F1.2 sind die Länder aufgeführt, in denen der Unterschied zwischen dem jeweiligen mittleren Leistungsstand und dem Durchschnitt aller beteiligten OECD-Länder statistisch signifikant ist. Die Mittelwerte der erreichten Punktzahlen für 1995 wurden neu skaliert, um Vergleichbarkeit mit den Daten von 1999 zu erzielen. Daher können die hier angegebenen Zahlen leicht von denen in früheren Ausgaben von *Bildung auf einen Blick* abweichen.

Die Mittelwerte der erreichten Punktzahlen wurden für die 12 OECD-Länder neu berechnet, die an beiden Studien beteiligt waren. Daher werden sich die in diesem Kapitel genannten Mittel von denen in anderen Veröffentlichungen unterscheiden.

Entwicklungen beim mittleren Leistungsstand in Mathematik und den Naturwissenschaften in der 8. Klasse (1995 und 1999)

Grafik F1.2. **Landesspezifische Mittelwerte der erreichten Punktzahlen von Achtklässlern im Verhältnis zum Ländermittel, nach Unterrichtsfach (1995 und 1999)**

	Landesspezifischer Mittelwert ist signifikant höher als Ländermittel
	Landesspezifischer Mittelwert unterscheidet sich nicht signifikant vom Ländermittel
	Landesspezifischer Mittelwert ist signifikant geringer als Ländermittel

Leistungen in Mathematik

1995	Mittelwert der erreichten Punktzahlen	Abweichung vom Ländermittel
Japan	581	53
Korea	581	53
Belgien (fläm. Gem.)	550	22
Tschechische Republik	546	18
Niederlande	529	1
Ungarn	527	-1
Australien	519	-9
Kanada	521	-7
Neuseeland	501	-27
England	498	-30
Vereinigte Staaten	492	-36
Italien	491	-37
Ländermittel	528	

1999	Mittelwert der erreichten Punktzahlen	Abweichung vom Ländermittel
Korea	587	58
Japan	579	50
Belgien (fläm. Gem.)	558	29
Niederlande	540	11
Ungarn	532	3
Kanada	531	2
Australien	525	-4
Tschechische Republik	520	-9
Vereinigte Staaten	502	-27
England	496	-32
Neuseeland	491	-38
Italien	485	-43
Ländermittel	529	

Leistungen in den Naturwissenschaften

1995	Mittelwert der erreichten Punktzahlen	Abweichung vom Ländermittel
Tschechische Republik	555	25
Japan	554	24
Korea	546	16
Niederlande	541	11
Ungarn	537	7
England	533	3
Belgien (fläm. Gem.)	533	3
Australien	527	-4
Kanada	514	-16
Vereinigte Staaten	513	-17
Neu Seeland	511	-19
Italien	497	-33
Ländermittel	530	

1999	Mittelwert der erreichten Punktzahlen	Abweichung vom Ländermittel
Ungarn	552	19
Japan	550	16
Korea	549	15
Niederlande	545	11
Australien	540	7
Tschechische Republik	539	6
England	538	5
Belgien (fläm. Gem.)	535	1
Kanada	533	-1
Vereinigte Staaten	515	-19
Neu Seeland	510	-24
Italien	498	-36
Ländermittel	534	

Anm.: Die für 1995 vorgelegten Daten wurden neu skaliert, um die Vergleichbarkeit mit den Daten von 1999 zu gewährleisten.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Mittelwerts der erreichten Punktzahlen.

Quelle: IEA/TIMSS (1995) und TIMSS-R (1999). Tabelle F1.1



Tabelle F1.1. **Entwicklungen beim mittleren Leistungsstand in der 8. Klasse, nach Unterrichtsfach
(1995 und 1999)**

	Leistungen in Mathematik		
	1995 Mittlere erreichte Punktzahl	1999 Mittlere erreichte Punktzahl	1995-1999 Unterschied der Mittelwerte
Australien	519 (3.8)	525 (4.8)	6 (6.1)
Belgien (fläm. Gem.) ¹	550 (5.9)	558 (3.3)	8 (6.8)
Kanada	521 (2.2)	531 (2.5)	10 (3.2)
Tschechische Republik	546 (4.5)	520 (4.2)	-26 (6.1)
England ¹	498 (3.0)	496 (4.1)	-1 (5.2)
Ungarn	527 (3.2)	532 (3.7)	5 (4.9)
Italien*	491 (3.4)	485 (4.8)	-6 (6.0)
Japan	581 (1.6)	579 (1.7)	-2 (2.2)
Korea	581 (2.0)	587 (2.0)	6 (2.8)
Niederlande ¹	529 (6.1)	540 (7.1)	11 (9.5)
Neuseeland	501 (4.7)	491 (5.2)	-10 (7.1)
Vereinigte Staaten	492 (4.7)	502 (4.0)	9 (6.2)
Ländermittel	528 (1.2)	529 (1.2)	1 (1.7)

	Leistungen in den Naturwissenschaften		
	1995 Mittlere erreichte Punktzahl	1999 Mittlere erreichte Punktzahl	1995-1999 Unterschied der Mittelwerte
Australien	527 (4.0)	540 (4.4)	14 (6.0)
Belgien (fläm. Gem.) ¹	533 (6.4)	535 (3.1)	2 (7.1)
Kanada	514 (2.6)	533 (2.1)	19 (3.3)
Tschechische Republik	555 (4.5)	539 (4.2)	-16 (6.1)
England ¹	533 (3.6)	538 (4.8)	5 (5.8)
Ungarn	537 (3.1)	552 (3.7)	16 (4.9)
Italien*	497 (3.6)	498 (4.8)	1 (5.9)
Japan	554 (1.8)	550 (2.2)	-5 (3.0)
Korea	546 (2.0)	549 (2.6)	3 (3.4)
Niederlande ¹	541 (6.0)	545 (6.9)	3 (9.1)
Neuseeland	511 (4.9)	510 (4.9)	-1 (6.9)
Vereinigte Staaten	513 (5.6)	515 (4.6)	2 (7.2)
Ländermittel	530 (1.2)	534 (1.2)	4 (1.8)

Anm.: Die für 1995 vorgelegten Daten wurden neu skaliert, um die Vergleichbarkeit mit den Daten von 1999 zu gewährleisten.

1. Richtlinien für die Teilnahmequoten der Stichprobe wurden erst nach Aufnahme von Ersatz-Schulen erfüllt.

* Hinweise s. Anhang 3

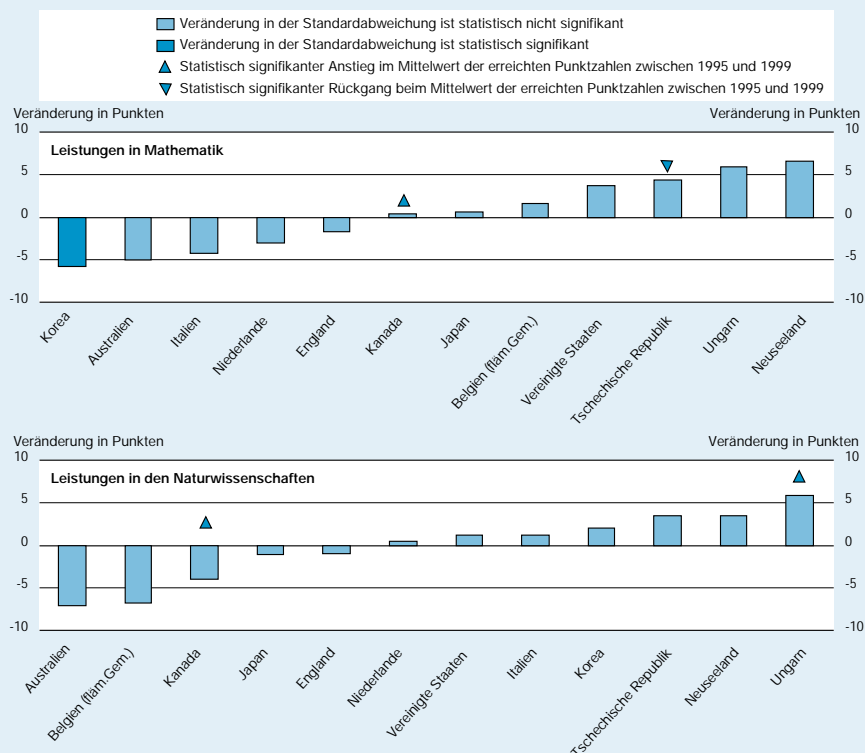
() Standardfehler in runden Klammern

Quelle: IEA/TIMSS (1995) und TIMSS-R (1999)

UNTERSCHIEDE IM LEISTUNGSSTAND VON ACHTKLÄSSLERN IN MATHEMATIK UND DEN NATURWISSENSCHAFTEN (1995 UND 1999)

- Nicht nur der durchschnittliche Leistungsstand schwankt stark zwischen den einzelnen Ländern, sondern auch der Abstand zwischen den leistungsstärksten und leistungsschwächsten Schülern innerhalb eines Landes.
- Korea konnte das interne Leistungsgefälle in Mathematik signifikant auf ein Niveau reduzieren, das nunmehr unterhalb des Ländermittels liegt und gleichzeitig einen sehr hohen mittleren Leistungsstand sogar noch weiter anheben. Dies zeigt, dass es möglich ist, den Leistungsstand insgesamt anzuheben, ohne den Abstand zwischen den besten und den schwächsten Schülern zu vergrößern.
- In anderen Ländern gehen Leistungssteigerungen zumeist mit einem zunehmenden nationalen Leistungsgefälle einher.
- Die Daten über die Verteilung der Schülerleistungen ermöglichen unterschiedliche Erklärungen für die Veränderungen der Abstände. In Ungarn ist die Leistungssteigerung der besten Schüler für die größere Streuung der Mathematikergebnisse verantwortlich. In Neuseeland nahm der Abstand zu, weil die leistungsschwachen Schüler 1999 schlechtere Ergebnisse erzielten als 1995. Umgekehrt nahm der Abstand in Korea ab, weil die leistungsschwachen Schüler sich steigerten.

Grafik F2.1. Veränderung in der Standardabweichung, nach Unterrichtsfach (Achtklässler) (1995 und 1999)



Anm.: Die für 1995 vorgelegten Daten wurden neu skaliert, um die Vergleichbarkeit mit den Daten von 1999 zu gewährleisten. Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge der Veränderung bei den Standardabweichungen zwischen 1995 und 1999.

Quelle: IEA/TIMSS (1995) und TIMSS-R (1999). Tabelle F2.1

Dieser Indikator illustriert die Veränderung im Leistungsgefälle zwischen den Achtklässlern der einzelnen Länder in Mathematik und den Naturwissenschaften zwischen 1995 und 1999.

Der Indikator will auch aufzeigen, wo sich die Verteilung verändert hat.

Korea konnte das interne Leistungsgefälle in Mathematik reduzieren und gleichzeitig einen sehr hohen Leistungsstand sogar noch weiter anheben.

■ POLITISCHER HINTERGRUND

Der mittlere Leistungsstand, wie in Indikator F1 gezeigt, ist vielleicht der fundamentalste Bewertungsmaßstab für die Leistungen von Schülern über alle Länder hinweg. Da die Unterschiede innerhalb der einzelnen Länder jedoch häufig größer sind als zwischen ihnen, ist auch die Untersuchung der Verteilung dieser Leistungen von Bedeutung.

Eine der größten Herausforderungen für die Bildungssysteme besteht darin, einerseits zu Spitzenleistungen anzuregen und andererseits das interne Leistungsgefälle gering zu halten. Sowohl Eltern als auch die breite Öffentlichkeit sind sich inzwischen der Auswirkungen schwacher Leistungen bewusst geworden, ebenso wie der Tatsache, dass Schulabgänger ohne Beherrschung der grundlegenden Fähigkeiten schlechte Beschäftigungschancen haben. Wenn ein großer Anteil der Schüler in das leistungsschwächere Ende des Spektrums fällt, könnte dies Anlass zur Sorge bieten, dass vielen Steuerzahlern und Wählern von morgen grundlegende Fähigkeiten fehlen, um die Entscheidungen fundiert zu treffen, die ihnen abverlangt werden. Umgekehrt können sich die Leistungen der besten Schüler eines Landes in Mathematik und den Naturwissenschaften auf die Rolle auswirken, die dieses Land bei zukünftigen Fortschritten in Mathematik und den Naturwissenschaften spielen wird. Schließlich könnte ein großes Gefälle in den Schülerleistungen, selbst wenn hier viele Faktoren eine Rolle spielen, auf Ungleichheiten im System hinweisen, beispielsweise hinsichtlich des Bildungszugangs oder der Lernchancen.

Indikator F2 untersucht die Veränderungen der landesinternen Unterschiede zwischen 1995 und 1999. Durch die Betrachtung der Verteilung des Leistungsstandes der Schüler in Mathematik und den Naturwissenschaften in beiden Jahren wird versucht aufzuzeigen, was sich an der Verteilung verändert hat.

■ ERGEBNISSE UND ERLÄUTERUNGEN

Zur Darstellung der Veränderungen der Variationen im Leistungsstand von Achtklässlern in Mathematik und den Naturwissenschaften verwendet Grafik F2.1 die zugehörigen Standardabweichungen. Die Standardabweichung zeigt die Streuung der Schülerleistungen um den Mittelwert für das jeweilige Land. Eine geringere Standardabweichung steht für geringere landesinterne Schwankungen, während eine größere Standardabweichung auf ein stärkeres Leistungsgefälle innerhalb eines Landes verweist.

Korea ist beispielhaft für ein Land, dem es gelang, das schon sehr hohe mittlere Leistungsniveau in Mathematik noch weiter anzuheben und gleichzeitig das landesinterne Leistungsgefälle von oberhalb des Ländermittels bis unterhalb dieses Durchschnitts zu reduzieren. Ähnliches gilt für Kanada, wo sich die Leistungen in beiden Fächern signifikant verbesserten, auch dort nahm das landesinterne Leistungsgefälle in den Naturwissenschaften ab und stieg in Mathematik nur leicht an.

Diese Beispiele belegen, dass es möglich ist, das Leistungsniveau insgesamt anzuheben, ohne den Abstand zwischen den leistungsstärksten und den leistungsschwächsten Schülern zu vergrößern.

In einigen Ländern ging die Steigerung des allgemeinen Leistungsniveaus mit einer Vergrößerung der landesinternen Unterschiede einher. So konnte z. B. Ungarn eine signifikante Verbesserung des Leistungsstandes in den Naturwissenschaften vermelden, erlebte jedoch gleichzeitig zwischen 1995 und 1999 die deutlichste Zunahme bei den landesinternen Unterschieden von allen beteiligten Ländern.

Die Tschechische Republik und Neuseeland schließlich wiesen ein Absinken des mittleren Leistungsniveaus in Mathematik auf, während sich gleichzeitig die landesinternen Unterschiede vergrößert haben, obwohl diese Abnahme in Neuseeland nicht statistisch signifikant ist.

Diese Resultate müssen auch im Verhältnis zum Ausmaß der Variation in jedem Land gesehen werden (Tabellen F2.1 und F2.2). So hat das Leistungsgefälle bei den Mathematikergebnissen in der Tschechischen Republik zwischen 1995 und 1999 zwar zugenommen, befindet sich aber im Vergleich zu anderen OECD-Ländern auf einem relativ niedrigen Niveau.

Im Allgemeinen weisen die Länder, bei denen die landesinternen Unterschiede in einem der Fächer 1995 gering waren, verglichen mit anderen Ländern auch 1999 eine geringe Spanne auf. Neben der Tschechischen Republik waren die Abstände in Mathematik auch in Belgien (fläm. Gem.), Kanada und den Niederlanden 1995 und 1999 am geringsten. Dies trifft in Belgien (fläm. Gem.), Japan und den Niederlanden auch für die Naturwissenschaften zu. In ähnlicher Weise war die Spanne in den Ländern, in denen sie 1995 relativ groß war, wie in Neuseeland und den Vereinigten Staaten, meist auch 1999 relativ groß.

Um die Art der Veränderungen in der Verteilung der Schülerleistungen zu verstehen, sind politische Entscheidungsträger daran interessiert zu untersuchen, in welchen Bereichen der Verteilung die Änderungen hauptsächlich auftreten. Haben sich beispielsweise die Leistungen des oberen Viertels der Schüler verbessert, während die des unteren Viertel unverändert geblieben sind? Oder sind die Leistungen im unteren Viertel stärker abgefallen als im obersten? Grafik F2.2 und Tabelle F2.2 zeigen die Ergebnisse der Schüler im 5., 25., 75. und 95. Perzentil in jedem Land für 1995 und 1999. In Ländern, in denen sich das Leistungsgefälle in ähnlicher Weise geändert hat, können die Leistungsveränderungen in unterschiedlichen Bereichen der Leistungsverteilung aufgetreten sein.

In Ungarn und Neuseeland beispielsweise nahmen Leistungsunterschiede bei den Mathematikleistungen relativ stark zu. In Ungarn lag es jedoch daran, dass die leistungsstärksten Schüler (d.h. diejenigen im 95. Perzentil) 1999 signifikant über den Spitzenschülern von 1995 lagen, während es bei den leistungsschwächsten Schülern (d.h. denjenigen im 5. Perzentil) gegenüber 1995 keine wesentliche Änderung gab. Die besseren Leistungen der besten Schüler gepaart mit einem relativ geringen (und statistisch nicht signifikanten) Leistungsabfall der schlechtesten Schüler erklären die größere Variation unter den ungarischen Schülern.

Dagegen nahmen die Leistungsunterschiede in Neuseeland deshalb zu, weil die leistungsschwächeren Schüler 1999 schlechtere Leistungen zeigten als 1995 - die Resultate im 5. und 25. Perzentil fielen signifikant ab, ohne dass es in den anderen Bereichen zu relevanten Änderungen gekommen wäre.

In anderen Ländern jedoch ging eine Steigerung des allgemeinen Leistungsniveaus mit einer Vergrößerung der internen Unterschiede einher ...

...und in einer dritten Gruppe von Ländern fiel das allgemeine Leistungsniveau, während die landesinternen Unterschiede zunahmen.

Die einzelnen Länder unterscheiden sich sowohl bei den mittleren Leistungen stark, als auch hinsichtlich der Abstände zwischen den Schülern.

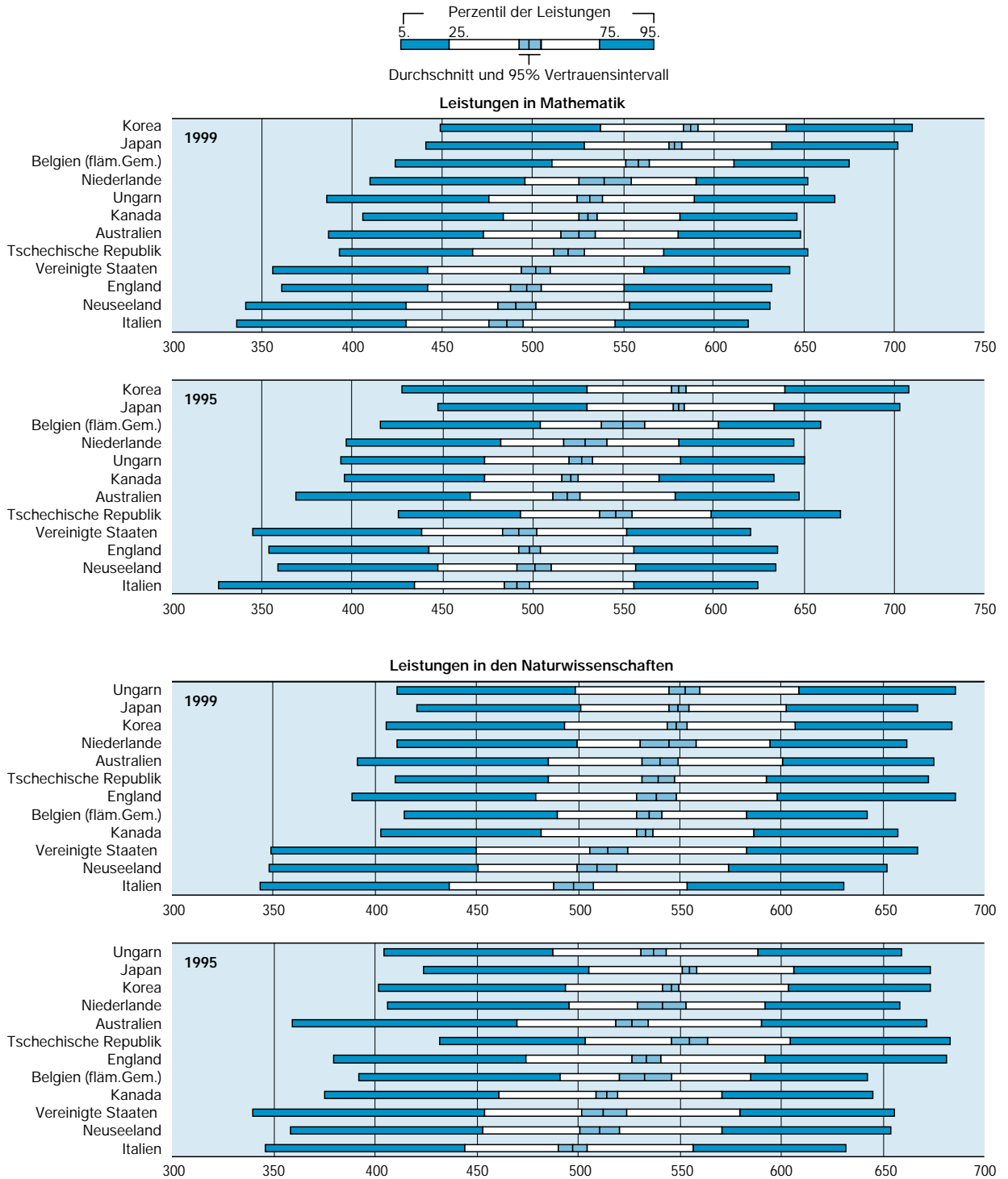
Ähnliche Veränderungen in der Leistungsspanne können auf unterschiedliche Bereiche der Leistungsverteilung zurückgeführt werden.

In Ungarn nahmen die Leistungsunterschiede bei den Mathematikergebnissen aufgrund verbesserter Leistungen der leistungsstärksten Schüler zu.

In Neuseeland nahmen die Leistungsunterschiede zu, weil die leistungsschwachen Schüler 1999 schlechtere Leistungen zeigten als 1995, ...



Grafik F2.2. Verteilung der von Achtklässlern erreichten Punktzahlen, nach Unterrichtsfach (1999 und 1995)



Anm.: Die für 1995 vorgelegten Daten wurden neu skaliert, um die Vergleichbarkeit mit den Daten von 1999 zu gewährleisten.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Mittelwerte der in 1999 erreichten Punktzahlen.

Quelle: IEA/TIMSS (1995) und TIMSS-R (1999). Tabelle F2.2

In Korea schnitten die leistungsschwächsten Schüler in Mathematik 1999 20 Punkte besser ab als 1995, während die Veränderungen im 75. und 95. Perzentil gering und statistisch nicht signifikant waren. Dies legt die Vermutung nahe, dass die Abnahme bei der Streubreite der Schülerleistungen in Korea sich durch das Aufholen seitens der schwächsten Schüler erklären lässt. Die Betrachtung der Punktzahlen in den einzelnen Perzentilen eröffnet einige interessante Einblicke in die Art der Änderungen bei den landesinternen Leistungsunterschieden. Es bedarf unbedingt weiterer Analysen, um die Beziehungen zwischen den von Schülern in den einzelnen Bereichen erzielten Punktzahlen und dem Gesamtgefälle innerhalb eines Landes aufzuzeigen.

... während in Korea die Leistungsunterschiede in den Mathematikleistungen abnahmen, weil sich die Ergebnisse der leistungsschwachen Schüler verbesserten.

■ DEFINITIONEN UND ANGEWANDTE METHODIK

Die Daten basieren auf den Tests der Dritten Internationalen Mathematik- und Naturwissenschaften-Studie (TIMSS) und der Wiederholungsstudie (TIMSS-R), die in 1995 und 1999 von der Internationalen Vereinigung für die Bewertung von Bildungsleistungen (IEA) durchgeführt wurden. Die für diesen Indikator untersuchte Zielgruppe sind Schüler in der oberen Klasse der beiden Klassenstufen, die von den meisten 13-Jährigen besucht und üblicherweise als die „achte“ Klasse bezeichnet wird. In den meisten Ländern handelt es sich um das achte Jahr des formellen Schulbesuchs.

Tabelle F2.1 zeigt den Mittelwert und die Standardabweichung der Leistungen der Achtklässler für 1995 und 1999. Die Standardabweichung wird als Quadratwurzel des Durchschnitts der Quadrate der Abweichungen der Punktzahlen für Mathematik jedes Schülers vom Mittelwert des Landes berechnet. Sie ist so definiert, dass bei einer normalen Verteilung die Ergebnisse von ca. zwei Drittel der Schüler innerhalb einer Standardabweichung vom Mittelwert liegen und alle, mit Ausnahme von ca. 5 Prozent, in zwei Standardabweichungen. Grafik F2.1 führt die Länder auf, in denen der Unterschied zwischen der Standardabweichung des Leistungsstands in Mathematik und den Naturwissenschaften zwischen 1995 und 1999 statistisch signifikant ist. Tabelle F2.2 zeigt die erzielten Punktezahlen der Schüler im 5., 25., 75. und 95. Perzentil der Länder-Verteilungen 1995 und 1999. Das 5. Perzentil beispielsweise bezieht sich auf die Punktzahl, die 5 Prozent der Bevölkerung eines Landes nicht erreichen. Die Tabellen zeigen auch die Länder, in denen sich das Mittel in jedem Perzentil 1999 statistisch vom Mittel des gleichen Perzentils 1995 unterscheidet. Die zum Vergleich der Mittel verwendeten statistischen Prüfungen wurden nach einer Anpassung für Mehrfachvergleiche am 5-prozentigen-Signifikanzniveau durchgeführt. Grafik F2.2 ist eine grafische Aufbereitung dieser Daten.

Die Mittelwerte der erreichten Punktzahlen und die Perzentile für 1995 wurden neu skaliert, um Vergleichbarkeit mit den Daten von 1999 zu erzielen, sodass die hier angegebenen Zahlen leicht von denen in früheren Ausgaben von *Bildung auf einen Blick* abweichen können.

F2 Unterschiede im Leistungsstand von Achtklässlern in Mathematik und den Naturwissenschaften (1995 und 1999)

Tabelle F2.1. **Veränderungen der Standardabweichung bei den von Achtklässlern erreichten Punktzahlen, nach Unterrichtsfach (1995 und 1999)**

	Leistungen in Mathematik						
	Mittelwert		Standardabweichung		Unterschied in der Standardabweichung	Rangfolge der Standardabweichung	
	1999	1995	1999	1995	1995-1999	1999	1995
Australien	525	519	80	85	-5	7	9
Belgien (fläm. Gem.) ¹	558	550	77	75	2	3	2
Kanada	531	521	73	72	n	1	1
Tschechische Republik	520	546	79	75	4	4	3
England ¹	496	498	83	85	-2	8	10
Ungarn	532	527	85	79	6	9	6
Italien*	485	491	86	91	-4	10	12
Japan	579	581	80	79	1	6	5
Korea	587	581	79	85	-6	5	11
Niederlande ¹	540	529	73	76	-3	2	4
Neuseeland	491	501	89	82	7	12	7
Vereinigte Staaten	502	492	88	84	4	11	8

	Leistungen in den Naturwissenschaften						
	Mittelwert		Standardabweichung		Unterschied in der Standardabweichung	Rangfolge der Standardabweichung	
	1999	1995	1999	1995	1995-1999	1999	1995
Australien	540	527	87	94	-7	8	11
Belgien (fläm. Gem.) ¹	535	533	69	76	-7	1	2
Kanada	533	514	78	82	-4	4	6
Tschechische Republik	539	555	80	77	3	5	3
England ¹	538	533	91	92	-1	10	10
Ungarn	552	537	84	79	6	6	5
Italien*	498	497	88	86	1	9	8
Japan	550	554	76	77	-1	2	4
Korea	549	546	85	83	2	7	7
Niederlande ¹	545	541	77	76	n	3	1
Neuseeland	510	511	93	90	3	11	9
Vereinigte Staaten	515	513	97	96	1	12	12

Anm.: Die für 1995 vorgelegten Daten wurden neu skaliert, um die Vergleichbarkeit mit den Daten von 1999 zu gewährleisten.

1. Richtlinien für die Teilnahmequoten der Stichprobe wurden erst nach Aufnahme von Ersatz-Schulen erfüllt.

* Hinweise s. Anhang 3

Quelle: IEA/TIMSS (1995) und TIMSS-R (1999). Standardfehler s. Anhang 3

Unterschiede im Leistungsstand von Achtklässlern in Mathematik und den Naturwissenschaften (1995 und 1999)

Tabelle F2.2. **Verteilung der von Achtklässlern erreichten Punktzahlen, nach Unterrichtsfach
(1995 und 1999)**

	Leistungen in Mathematik														
	Mittelwert		5. Perzentil		25. Perzentil		75. Perzentil		95. Perzentil						
	1999	1995	1999	1995	1999	1995	1999	1995	1999	1995					
Australien	525	519	▲	387	368	▲	472	465	581	578	648	647			
Belgien (fläm. Gem.) ¹	558	550		423	415		511	504	▲	611	602	▲	675	659	
Kanada	▲	531	521	▲	406	396	▲	484	473	▲	581	570	▲	646	633
Tschechische Republik	▼	520	546	▼	392	426	▼	467	493	▼	573	599		653	670
England ¹		496	498		360	354		442	443	▼	551	556		632	635
Ungarn		532	527		386	393		476	474	▲	590	582	▲	667	650
Italien*		485	491		336	326		430	434	▼	546	556		619	625
Japan		579	581		441	447		529	530		633	633		702	703
Korea		587	581	▲	448	428	▲	538	530		640	639		710	708
Niederlande ¹		540	529		410	396	▲	495	482	▲	590	581		653	644
Neuseeland		491	501	▼	341	359	▼	430	447		554	557		632	634
Vereinigte Staaten		502	492	▲	356	345		442	438	▲	562	552	▲	642	621

	Leistungen in den Naturwissenschaften														
	Mittelwert		5. Perzentil		25. Perzentil		75. Perzentil		95. Perzentil						
	1999	1995	1999	1995	1999	1995	1999	1995	1999	1995					
Australien	540	527	▲	391	360	▲	485	470	▲	601	590		675	671	
Belgien (fläm. Gem.) ¹	535	533	▲	415	392		490	491		583	585		642	642	
Kanada	▲	533	514	▲	403	376	▲	482	461	▲	586	571	▲	657	646
Tschechische Republik		539	555	▼	410	432	▼	485	504	▼	593	604	▼	672	683
England ¹		538	533		388	379		479	474		598	592		686	681
Ungarn	▲	552	537		411	405	▲	499	487	▲	609	588	▲	686	659
Italien*		498	497		344	346	▼	436	444		554	556		631	632
Japan		550	554		421	424		501	505		602	607		667	673
Korea		549	546		406	402		493	494		607	604		684	673
Niederlande ¹		545	541		411	406		500	495		595	592		662	658
Neuseeland		510	511		348	358		451	453		574	571		652	654
Vereinigte Staaten		515	513		349	340		450	454		583	580	▲	667	655

▼ Statistisch signifikanter Rückgang zwischen 1995 und 1999

▲ Statistisch signifikanter Anstieg zwischen 1995 und 1999

Anm.: Die für 1995 vorgelegten Daten wurden neu skaliert, um die Vergleichbarkeit mit den Daten von 1999 zu gewährleisten.

1. Richtlinien für die Teilnahmequoten der Stichprobe wurden erst nach Aufnahme von Ersatz-Schulen erfüllt.

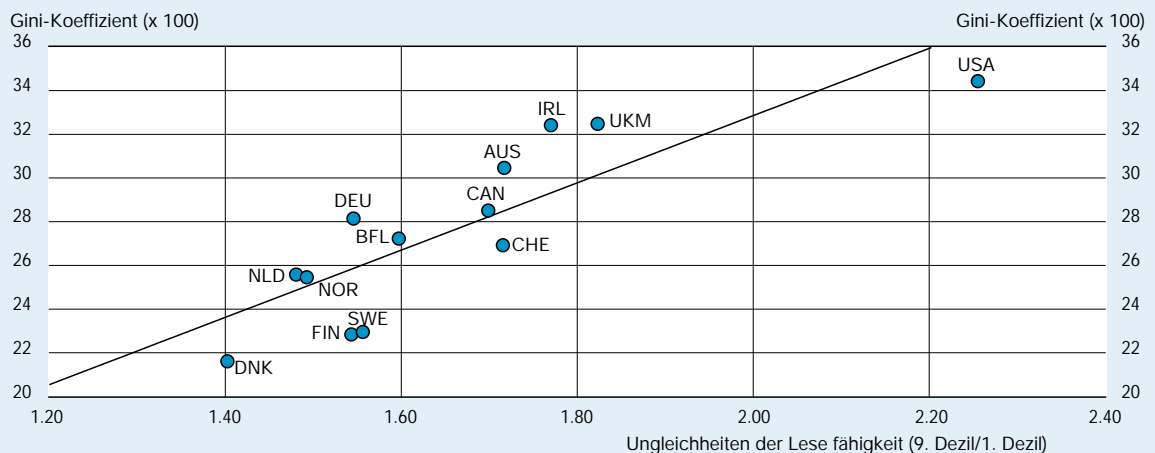
* Hinweise s. Anhang 3

Quelle: IEA/TIMSS (1995) und TIMSS-R (1999). Standardfehler s. Anhang 3

EINKOMMENSUNGLEICHHEIT UND UNGLEICHE LESEFÄHIGKEITEN

- Größere Ungleichheiten bei den erreichten Punkten im Bereich der textbezogenen Lesefähigkeiten stehen in engem Zusammenhang mit wirtschaftlichen Ungleichheiten, jedoch ist die Erklärung der ursächlichen Zusammenhänge keinesfalls eindeutig.
- Fünf der sechs Länder mit den besten Ergebnissen zeigen, dass die erwachsene Bevölkerung sowohl einen hohen Durchschnittswert bei der textbezogenen Lesefähigkeit als auch geringe landesinterne Unterschiede erreichen kann.

Grafik F3.1. **Einkommensungleichheiten und Ungleichheiten bei der Lesefähigkeit**
Beziehung zwischen wirtschaftlicher Ungleichheit (Gini-Koeffizient) und ungleiche Verteilung der (textbezogenen) Lesefähigkeit innerhalb einzelner Länder (9. Dezil/1. Dezil)



Quelle: International Adult Literacy Survey, 1994-1998; OECD, Trends in Income Distribution in OECD Area, 1999. Tabelle F3.1

■ POLITISCHER HINTERGRUND

Investitionen in das Humankapital gelten als anerkanntes Instrument zur Erreichung eines hohen Maßes an Beschäftigung, wirtschaftlichen Wachstums und gesellschaftlichen Fortschritts. Was waren die Ergebnisse entsprechender Anstrengungen hinsichtlich der unterschiedlichen Niveaus und unterschiedlichen Verteilung des Humankapitals in der Erwachsenenbevölkerung in den einzelnen Ländern und welche Beziehung besteht zwischen der Verteilung des Humankapitals und der Verteilung wesentlicher wirtschaftlicher Variablen, wie dem persönlichen Einkommen?

Indikator F2 hat gezeigt, dass sich die einzelnen Länder nicht nur hinsichtlich der Leistungen der 13-jährigen Schüler stark unterscheiden, sondern auch hinsichtlich des Leistungsgefälles zwischen den leistungsstärksten und den leistungsschwächsten Gruppen dieser Altersgruppe. Indikator F3 führt diesen Punkt weiter, stellt Schätzungen über die Verteilung des Humankapitals in der erwachsenen Bevölkerung an und setzt diese in Beziehung zu den Unterschieden in den persönlichen Einkommen.

■ ERGEBNISSE UND ERLÄUTERUNGEN

Eine Möglichkeit der Bewertung des Humankapitals besteht darin, Erwachsene auf bestimmte Grundfähigkeiten, wie die Lesefähigkeit, hin zu testen. Den Probanden der Internationalen Untersuchung der Lesefähigkeit von Erwachsenen (International Adult Literacy Survey – IALS), die zwischen 1994 und 1998 von Statistics Canada gemeinsam mit der OECD durchgeführt wurde, wurden verschiedene Aufgaben des täglichen Lebens gestellt. Es wurden drei Fähigkeiten geprüft: "Fähigkeit im Umgang mit Texten" (*prose literacy*: die für das Verständnis und die Verarbeitung von in Texten wie Leitartikeln, Zeitungsberichten, Informationsbroschüren und Handbüchern enthaltenen Informationen notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten); "Fähigkeit im Umgang mit schematischen Darstellungen" (*document literacy*: die für die Erkennung und Verarbeitung von in verschiedenen Präsentationsformen, wie Bewerbungsunterlagen, Gehaltsabrechnungen, Fahrplänen, Landkarten, Tabellen und Grafiken, enthaltenen Informationen notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten); und die "Fähigkeit im Umgang mit Zahlen" (*quantitative literacy*: die Kenntnisse und Fähigkeiten, die notwendig sind, um Rechenoperationen mit Zahlen durchzuführen, die sich aus schriftlichen Vorlagen ergeben, beispielsweise den Saldo des Scheckbuchs errechnen, ein Trinkgeld berechnen, ein Bestellformular ausfüllen oder die Zinszahlungen für einen in der Werbung angebotenen Kredit zu bestimmen).

Tabelle F3.1 zeigt das durchschnittliche Niveau der Fähigkeit im Umgang mit Texten in den beteiligten Ländern sowie das 10. und 90. Perzentil der Verteilung der entsprechenden Ergebnisse. Wie beim Leistungsstand der Schüler in Mathematik und den Naturwissenschaften (Indikator F2), ergibt sich aus dieser Tabelle, dass ein Land sowohl einen hohen Durchschnitt bei der textbezogenen Lesefähigkeit als auch eine enge Verteilung dieser Ergebnisse erreichen kann. So ist z. B. der Abstand bei den Ergebnissen für die textbezogene Lesefähigkeit in Dänemark, Deutschland, Finnland, den Niederlanden, Norwegen und Schweden, sechs der sieben Länder mit den besten Resultaten, sehr gering (ausgedrückt als das Verhältnis der besten 10 Prozent der Ergebnisse

Sechs der sieben Länder mit den besten Ergebnissen beweisen, dass die erwachsene Bevölkerung sowohl eine hohe mittlere Leistung beim Umgang mit Texten als auch geringe landesinterne Unterschiede erreichen kann.

zu den schlechtesten 10 Prozent der Ergebnisse für die textbezogene Lesefähigkeit). Kanada, andererseits, erreicht zwar einen hohen Mittelwert bei den Ergebnissen, hat aber ein relativ großes Leistungsgefälle. Die Vereinigten Staaten erreichen einen Mittelwert der Ergebnisse, der ungefähr dem OECD-Durchschnitt entspricht, weisen aber das höchste Verhältnis der besten 10 Prozent der Ergebnisse bei der textbezogenen Lesefähigkeit zu den schlechtesten 10 Prozent auf.

Ein stärkeres Leistungsgefälle in der textbezogenen Lesefähigkeit steht in enger Beziehung zu Einkommensungleichheiten, ...

In welcher Beziehung steht das Leistungsgefälle bei den Ergebnissen für die textbezogene Lesefähigkeit zur Verteilung der persönlichen Einkommen, die ja ein wichtiger Indikator für den Ertrag von Fähigkeiten sind? Um diese Frage zu beantworten, wird auf der horizontalen Achse in Grafik F3.1 das Verhältnis der besten 10 Prozent der Ergebnisse für textbezogene Lesefähigkeit zu den untersten 10 Prozent dargestellt. Je näher die Indexzahl bei 1 liegt, umso geringer sind die Unterschiede in der Bevölkerung. Auf der y-Achse von Grafik F3.1 ist der Gini-Koeffizient der Einkommensungleichheiten aufgetragen (mal 100). Je näher der Koeffizient bei 0 liegt, umso gleichmäßiger ist die Einkommensverteilung innerhalb der Bevölkerung, sie ist umso ungleichmäßiger, je mehr er sich 1 nähert.

Ein größeres Ungleichgewicht bei der textbezogenen Lesefähigkeit in den 13 OECD-Ländern, für die Daten für beide Variablen vorhanden sind, ist eindeutig mit einer ungleicheren Einkommensverteilung verbunden. In den nordischen Ländern und den Niederlanden sind sowohl die Schwankungen bei der Lesefähigkeit als auch die Einkommensungleichheiten gering. In den Vereinigten Staaten dagegen fällt der große Unterschied bei den Lesefähigkeiten und die stark ungleiche Einkommensverteilung auf.

... die ursächlichen Zusammenhänge hierfür lassen sich jedoch nicht eindeutig erklären.

Viele Faktoren sind für die ungleiche Verteilung der Einkommen, die von Mitte der achtziger bis Mitte der neunziger Jahre in einer Reihe von OECD-Ländern zugenommen hat, verantwortlich. Höhere Einkommensunterschiede zwischen den Haushalten nach Art der Beschäftigung (Teilzeit, zeitlich befristete Anstellungen, usw.) gingen mit einer gleichzeitigen Zunahme sowohl des Anteils der Haushalte, die reich an Arbeit waren, als auch des Anteils der Haushalte, die arm an Arbeit waren, einher. Ferner gibt es indirekte Auswirkungen, wie die Auswirkung der Einkommensverteilung auf die Bildung sowie den möglichen Einfluss von politischen und wirtschaftlichen Mechanismen, die sich indirekt auf das Wirtschaftswachstum auswirken.

Einkommensunterschiede können stark durch die Mechanismen zur Lohnfestsetzung beeinflusst werden.

Im Allgemeinen spiegeln Einkommensdisparitäten Unterschiede in den Verdienstmöglichkeiten wider, die wiederum durch die Mechanismen zur Lohnfestsetzung wie Mindestlöhne und Tarifverträge, beeinflusst werden. Auch durch Sozialtransfers an die privaten Haushalte können die Folgen der Einkommensdisparitäten abgemildert werden.

Auch die Verteilung des Humankapitals kann ein Faktor sein, der zu Einkommensunterschieden beiträgt ...

Die Angaben in Grafik F3.1 sollten zwar nicht als Beleg für einen direkten kausalen Zusammenhang zwischen der Verteilung des Humankapitals und den Einkommensunterschieden in einer Bevölkerung interpretiert werden, jedoch geht daraus zweifelsfrei hervor, dass die Lesefähigkeit hier eine Rolle spielt.

Umgekehrt kann ein größeres Ausmaß an Einkommensungleichheiten zu unterschiedlich großen Investitionen in Bildung führen, was wiederum Auswirkungen auf die Lesefähigkeiten und die ungleichen Zugangschancen zur Bildung für die nachfolgende Generation haben kann.

Andere Variablen können Ungleichheiten sowohl in der Lesefähigkeit als auch im Einkommen gleichzeitig hervorrufen. Ferner können Unterschiede zwischen den Ländern beim Einkommen und bei der Lesefähigkeit auch Ausdruck unterschiedlicher allgemeiner gesellschaftlicher Einstellungen zu einem bestimmten Maß an Ungleichheit und dessen Tolerierung darstellen. Diese Beziehungen, die für den sozialen Zusammenhalt sehr wesentlich sind, bedürfen eindeutig der weiteren Erforschung und Analyse.

■ DEFINITIONEN UND ANGEWANDTE METHODIK

Die Internationale Untersuchung der Lesefähigkeit von Erwachsenen (International Adult Literacy Study - IALS) wurde zur Messung der Lesefähigkeit Erwachsener durch die Bewertung bestimmter Leistungsniveaus unter Verwendung von Testmaterial konzipiert, das im Bezug zu der speziellen Situation der einzelnen Länder stand.

In Grafik F3.1 ist die Ungleichheit bei der Verteilung der Lesefähigkeit als Verhältnis zwischen dem 90. Perzentil der textbezogenen Lesefähigkeit (D9) und dem 10. Perzentil (D1) der Ergebnisse dargestellt. Je näher die Indexzahl bei 1 liegt, umso kleiner sind die Unterschiede in der textbezogenen Lesefähigkeit in der Bevölkerung.

Lesefähigkeit (literacy) umfasst nicht nur die Fähigkeit, einen Text mechanisch zu entschlüsseln, sondern geht darüber hinaus. Der IALS-Test misst Lesefähigkeit als die Fähigkeit, die in unterschiedlichen Textmaterialien enthaltenen Informationen zu verstehen, zu interpretieren und zu benutzen.

Die Einkommensunterschiede werden mithilfe des Gini-Koeffizienten gemessen. Der Gini-Koeffizient ist ein Maßstab für Einkommensungleichheiten, der die Einkommensverteilung in einer Bevölkerung zeigt. Je näher der Koeffizient bei 0 liegt, umso gleichmäßiger ist die Einkommensverteilung innerhalb der Bevölkerung, sie ist umso ungleichmäßiger, je mehr er sich 1 nähert. In Grafik F3.1 und Tabelle F3.1 wurde der Gini-Koeffizient mit 100 multipliziert.

...und umgekehrt können Einkommensungleichgewichte zu unterschiedlich hohen Investitionen in die Bildung der nachfolgenden Generation führen.

Die Ergebnisse der Lesefähigkeit stammen aus der Internationalen Untersuchung der Lesefähigkeit von Erwachsenen, die 1994 und 1998 von Statistics Canada und der OECD durchgeführt wurde.

Tabelle F3.1. **Ungleichheiten in der Verteilung der Lesefähigkeit und Einkommensungleichheiten**
 Verteilung der textbezogenen Lesefähigkeit bei den 16- bis 65-Jährigen und Gini-Koeffizient der Einkommensungleichheiten

	Erhebungsdatum	Verteilung der (textbezogenen) Lesefähigkeit ¹			Verteilung der Lesefähigkeit (90. Perzentil / 10. Perzentil)	Gini-Koeffizient der Einkommensungleichheiten (x 100)
		Mittelwert	10. Perzentil	90. Perzentil		
Australien	1996	274	201	346	1,72	30,5
Belgien (fläm. Gem.) ²	1996	272	215	344	1,60	27,2
Kanada	1994	279	200	341	1,70	28,5
Dänemark	1998	275	229	320	1,40	21,7
Finnland	1998	289	227	348	1,54	22,8
Deutschland	1994	276	216	334	1,55	28,2
Irland	1995	266	188	333	1,77	32,4
Niederlande	1994	283	228	340	1,49	25,5
Norwegen	1997/1998	289	231	341	1,48	25,6
Schweden	1994/1995	301	234	364	1,55	23,0
Schweiz ³	1998	264	191	327	1,72	26,9
Ver. Königreich	1996	267	186	339	1,82	32,4
Ver. Staaten	1994	274	153	345	2,25	34,4

Anm.: Je höher der Gini-Koeffizient ist, desto größer sind die Einkommensungleichheiten.

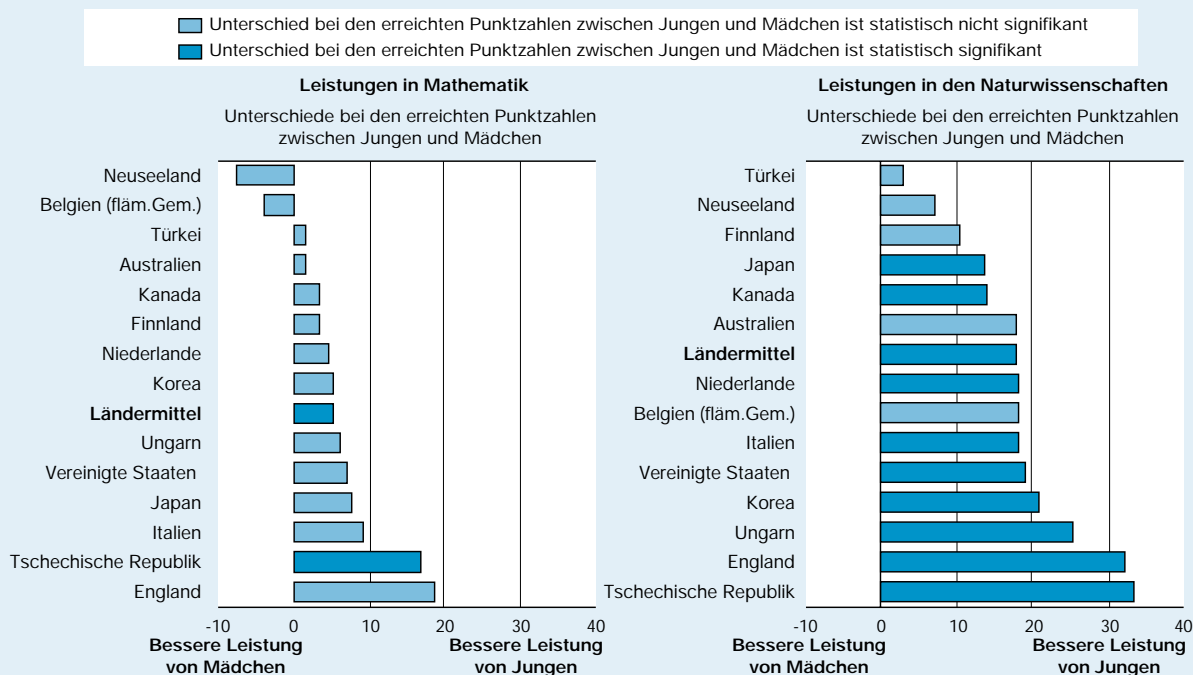
1. Werte für die Verteilung der Lesefähigkeit sind nur für Länder angegeben, für die Daten zum Gini-Koeffizienten der Einkommensungleichheiten zur Verfügung stehen.
2. Der Wert des Gini-Koeffizienten bezieht sich auf Belgien.
3. Kombinierte Schätzung für die Bevölkerung des ganzen Landes, 1994 und 1998

Quelle: International Adult Literacy Survey (IALS), 1994-1998; OECD, *Trends in Income Distribution in OECD Area*, 1999

GESCHLECHTSSPEZIFISCHE UNTERSCHIEDE IM LEISTUNGSSTAND VON ACHTKLÄSSLERN IN MATHEMATIK UND DEN NATURWISSENSCHAFTEN (1999)

- Die geschlechtsspezifischen Unterschiede bei den Mathematikleistungen von Achtklässlern sind in den meisten beteiligten OECD-Ländern gering bis mäßig.
- Die geschlechtsspezifischen Unterschiede im Leistungsstand von Achtklässlern in den Naturwissenschaften sind größer und häufiger statistisch signifikant als in Mathematik, die Ergebnisse der Jungen sind durchschnittlich um die einem halben Schuljahr entsprechende Punktzahl besser als die der Mädchen.
- In Mathematik schneiden die koreanischen Mädchen schlechter ab als die koreanischen Jungen, erzielen jedoch immer noch bessere Ergebnisse als die Jungen und Mädchen in allen anderen Ländern.
- Häufig gehen niedrige Durchschnittsleistungen mit großen geschlechtsspezifischen Unterschieden Hand in Hand: Vier der fünf Länder mit den größten geschlechtsspezifischen Unterschieden liegen leistungsmäßig erheblich unter dem Ländermittel.
- Japan, Korea und die Niederlande konnten zwischen 1995 und 1999 die statistisch signifikanten geschlechtsspezifischen Unterschiede in den Mathematikleistungen eliminieren.

Grafik F4.1. Unterschiede beim mittleren Leistungsstand, nach Geschlecht und Unterrichtsfach (1999)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Unterschieds bei den Mittelwerten der Punktzahlen zwischen Jungen und Mädchen.
 Quelle: IEA/TIMSS-R (1999). Tabelle F4.1

■ POLITISCHER HINTERGRUND

In diesem Indikator wird der Leistungsstand in Mathematik und den Naturwissenschaften von Jungen und Mädchen in der achten Klasse verglichen.

Alle Länder messen der Verminderung der Bildungsunterschiede zwischen Männern und Frauen eine sehr große Bedeutung bei. Bildung hat einen erheblichen Einfluss auf die Erwerbsbeteiligung, die berufliche Mobilität und die Lebensqualität. Frühere Studien haben gezeigt, dass sich die relativ geringen geschlechtsspezifischen Unterschiede in den Leistungen in Mathematik und den Naturwissenschaften (fast immer zugunsten der Jungen) in den unteren Klassen in den oberen Klassenstufen verschärfen und im Ländervergleich deutlicher werden. Geschlechtsspezifische Leistungsunterschiede in Mathematik und den Naturwissenschaften im Alter von 13 Jahren können sich auf den weiteren Bildungs- und Ausbildungsweg sowie die beruflichen Chancen im späteren Leben auswirken.

Daher ist die Verringerung des Bildungsgefälles zwischen Mädchen und Jungen, insbesondere bei den zentralen Fächern wie Mathematik und den Naturwissenschaften, ein wichtiges Anliegen vieler OECD-Länder. Deshalb sollten den politischen Entscheidungsträgern alle bestehenden Leistungsunterschiede bekannt sein, die sich negativ auf die Chancen bestimmter Schülergruppen auswirken können.

Indikator F4 liefert Informationen über den Leistungsstand in Mathematik und den Naturwissenschaften von Mädchen und Jungen in der 8. Klasse in den OECD-Ländern.

■ ERGEBNISSE UND ERLÄUTERUNGEN

Die geschlechtsspezifischen Unterschiede in den Mathematikleistungen in der achten Klasse sind in den meisten der untersuchten OECD-Länder gering bis mäßig.

Die geschlechtsspezifischen Unterschiede in den Mathematikleistungen in der achten Klasse sind in den meisten der untersuchten OECD-Länder gering bis mäßig (Grafik F4.1). Insgesamt lagen die Jungen durchschnittlich 5 Punkte vor den Mädchen; dies ist zwar ein geringer, jedoch statistisch signifikanter Unterschied. Länderintern erzielten die Jungen zwar in allen Ländern, mit Ausnahme von zweien (Belgien (fläm. Gem.) und Neuseeland), bessere Ergebnisse als die Mädchen, diese Differenz war jedoch für die Mehrzahl der einzelnen Länder statistisch nicht signifikant. In der Tschechischen Republik übertrafen die Ergebnisse der Jungen die der Mädchen um 17 Punkte. Dieser Unterschied ist statistisch signifikant und entspricht der Hälfte des 1995 gemessenen durchschnittlichen Leistungsunterschieds zwischen der siebten und der achten Klasse (33 Punkte).

Die geschlechtsspezifischen Unterschiede in den Naturwissenschaften sind bedeutender und häufiger statistisch signifikant als im Fach Mathematik, ...

In den Naturwissenschaften sind die geschlechtsspezifischen Unterschiede im Leistungsstand in der 8. Klasse bedeutender und häufiger statistisch signifikant als im Fach Mathematik (Grafik F4.1). In allen 14 untersuchten OECD-Ländern erzielten die Jungen bessere Ergebnisse als die Mädchen, nur in fünf Ländern (Australien, Belgien (fläm. Gem.), Finnland, Neuseeland und die Türkei) war der Unterschied nicht statistisch signifikant.

... dabei entspricht des Leistungsvorsprung der Jungen etwa einem halben Schuljahr.

Durchschnittlich erzielten die Jungen in den OECD-Ländern 18 Punkte mehr als die Mädchen, das ist fast die Hälfte des 1995 gemessenen durchschnittlichen Leistungsunterschieds zwischen der siebten und der achten Klasse (39 Punkte).

Fünf Länder (Australien, Belgien (fläm. Gem.), Finnland, Neuseeland und die Türkei) zeigten keine signifikanten geschlechtsspezifischen Unterschiede in

einem der beiden Fächer, während es in der Tschechischen Republik in beiden Fächern einen signifikanten Unterschied zugunsten der Jungen gab.

In einigen Ländern mit relativ großen geschlechtsspezifischen Leistungsunterschieden zugunsten der Jungen erzielten die Mädchen dennoch sehr gute Ergebnisse - insbesondere in Mathematik. Die koreanischen Mädchen übertreffen durchschnittlich alle anderen an der Studie beteiligten Schüler in Mathematik, außer den koreanischen Jungen. Die Mädchen in Belgien (fläm. Gem.) und Japan schnitten mit vergleichsweise guten Ergebnissen ab. In den Naturwissenschaften sind die starken Leistungen der Mädchen gegenüber den Jungen in einigen Ländern weniger deutlich ausgeprägt. Die Ergebnisse der Mädchen in Japan (die die besten Ergebnisse von allen Mädchen in den beteiligten OECD-Ländern hatten) lagen in sechs Ländern über denen der Jungen.

So haben manche der Länder mit den relativ größten geschlechtsspezifischen Unterschieden auch nur geringe Gesamtleistungen vorzuweisen. Es ist tatsächlich so, dass der Leistungsstand in vier der fünf Länder mit den größten geschlechtsspezifischen Unterschieden weit unter dem Ländermittel liegt. In der Türkei andererseits unterscheiden sich die Leistungen von Jungen und Mädchen sowohl in Mathematik als auch in den Naturwissenschaften am wenigsten, aber dort liegt auch sowohl für die Mädchen als auch für die Jungen der Mittelwert der erreichten Punktzahlen am niedrigsten.

Der Vergleich der geschlechtsspezifischen Analysen von TIMSS-R und TIMSS ergibt, dass drei Länder mit signifikanten geschlechtsspezifischen Unterschieden in Mathematik zugunsten der Jungen im Jahr 1995 entsprechend keinen derartigen Unterschied im Jahr 1999 mehr aufwiesen: Japan, Korea und die Niederlande. In den Naturwissenschaften war das 1995 noch signifikante geschlechtsspezifische Ungleichgewicht zugunsten der Jungen in Neuseeland 1999 nicht mehr signifikant.

Umgekehrt gab es in England in der Studie von 1995 noch keinen signifikanten geschlechtsspezifischen Unterschied in den Naturwissenschaften, die Ergebnisse von 1999 zeigen jedoch einen statistisch signifikanten Unterschied zugunsten der Jungen. Wenngleich sich in verschiedenen Ländern die Bedeutung der geschlechtsspezifischen Unterschiede im Laufe der Zeit verändert hat, können diese Veränderungen nur in Korea in Mathematik als statistisch signifikant erachtet werden.

■ DEFINITIONEN UND ANGEWANDTE METHODIK

Die für diesen Indikator untersuchte Zielgruppe sind Schüler in der oberen Klasse der beiden Klassenstufen, die von den meisten 13-Jährigen besucht und üblicherweise als die „achte“ Klasse bezeichnet wird. In den meisten Ländern handelt es sich um das achte Jahr des formellen Schulbesuchs.

Die Daten unterliegen einem Stichprobenfehler, der die Untergrenze der als statistisch signifikant anzusehenden beobachteten Unterschiede festlegt. Daher werden die Mittelwerte zusammen mit den jeweiligen Standardfehlern angegeben. Grafik F4.1 zeigt die Länder mit statistisch signifikanten Unterschieden in den Leistungen von Mädchen und Jungen.

In Mathematik schneiden die Mädchen in Korea schlechter ab als die Jungen, erzielen jedoch immer noch bessere Ergebnisse als die Jungen in allen anderen Ländern, ...

... in anderen Ländern wiederum sind die geschlechtsspezifischen Unterschiede groß und die Durchschnittsleistungen niedrig.

Japan, Korea und den Niederlanden ist es zwischen 1995 und 1999 gelungen, statistisch signifikante geschlechtsspezifische Unterschiede in Mathematik zu beseitigen, ...

...während sie in anderen Ländern noch zunahmen.

F
4

Die Daten basieren auf den Tests der Dritten Internationalen Mathematik- und Naturwissenschaften-Studie (TIMSS) und der Wiederholungsstudie (TIMSS-R), die in 1995 und 1999 von der Internationalen Vereinigung für die Bewertung von Bildungsleistungen (IEA) durchgeführt wurden.

Die zum Vergleich der Ergebnisse von Jungen und Mädchen verwendeten statistischen Prüfungen wurden für Mehrfachvergleiche angepasst. Die vorstehenden Ergebnisse unterscheiden sich leicht von den internationalen Veröffentlichungen der TIMSS-R, da die Vergleichsgruppe in diesem Fall auf die 14 OECD-Länder beschränkt wurde, die an beiden Studien teilgenommen haben.

Geschlechtsspezifische Unterschiede im Leistungsstand von Achtklässlern in Mathematik und den Naturwissenschaften (1999)

Tabelle F4.1. **Geschlechtsspezifische Unterschiede im mittleren Leistungsstand in der 8. Klasse,
nach Unterrichtsfach (1999)**

	Leistungen in Mathematik					
	Mädchen		Jungen		Unterschied: Jungen- Mädchen	Standardfehler
	Mittelwert	Standardfehler	Mittelwert	Standardfehler		
Australien	524	(5.7)	526	(5.7)	2	(6.0)
Belgien (fläm. Gem.) ¹	560	(7.2)	556	(8.3)	-4	(14.2)
Kanada	529	(2.5)	533	(3.2)	3	(2.9)
Tschechische Republik ²	512	(4.0)	528	(5.8)	17	(5.0)
England ¹	487	(5.4)	505	(5.0)	19	(6.5)
Finnland	519	(3.0)	522	(3.5)	3	(3.6)
Ungarn	529	(4.0)	535	(4.3)	6	(3.7)
Italien	475	(4.5)	484	(4.3)	9	(4.2)
Japan	575	(2.4)	582	(2.3)	8	(3.3)
Korea	585	(3.1)	590	(2.2)	5	(3.7)
Niederlande ¹	538	(7.6)	542	(7.0)	5	(3.0)
Neuseeland	495	(5.5)	487	(7.6)	-7	(8.3)
Türkei	428	(4.7)	429	(4.4)	2	(2.8)
Vereinigte Staaten	498	(3.9)	505	(4.8)	7	(3.4)
Ländermittel²	518	(1.3)	523	(1.4)	5	(1.5)

	Leistungen in den Naturwissenschaften					
	Mädchen		Jungen		Unterschied: Jungen- Mädchen	Standardfehler
	Mittelwert	Standardfehler	Mittelwert	Standardfehler		
Australien	532	(5.1)	549	(6.0)	18	(6.8)
Belgien (fläm. Gem.) ¹	526	(4.6)	544	(7.2)	18	(10.3)
Kanada ²	526	(3.2)	540	(2.4)	14	(3.9)
Tschechische Republik ²	523	(4.8)	557	(4.9)	33	(4.8)
England ^{1, 2}	522	(6.2)	554	(5.3)	32	(6.6)
Finland	530	(4.0)	540	(4.5)	10	(5.0)
Ungarn ²	540	(4.0)	565	(4.5)	25	(4.2)
Italien ²	484	(4.1)	503	(5.6)	18	(5.8)
Japan ²	543	(2.8)	556	(3.6)	14	(4.6)
Korea ²	538	(4.0)	559	(3.2)	21	(5.1)
Niederlande ^{1, 2}	536	(7.1)	554	(7.3)	18	(4.1)
Neuseeland	506	(5.4)	513	(7.0)	7	(7.8)
Türkei	431	(4.8)	434	(4.3)	3	(2.9)
Vereinigte Staaten ²	505	(4.6)	524	(5.5)	19	(4.1)
Ländermittel²	517	(1.3)	535	(1.4)	18	(1.5)

1. Richtlinien für die Teilnahmequoten der Stichprobe wurden erst nach Aufnahme von Ersatz-Schulen erfüllt.

2. Der Unterschied der Mittelwerte ist statistisch signifikant.

Quelle: IEA/TIMSS-R (1999).

Anhang 1:

TYPISCHE ABSCHLUSSALTER

Das typische Abschlussalter ist das typische Alter am Ende des letzten Schul-/Studienjahres des betreffenden Bildungsbereichs bzw. Bildungsganges, in dem der Abschluß erworben wird. Das typische Alter basiert auf der Annahme einer Vollzeitbeteiligung im regulären Bildungssystem ohne Wiederholung von Klassenstufen. (Es sei darauf hingewiesen, dass in einigen Bildungsbereichen der Begriff „Abschlussalter“ nicht wörtlich zu verstehen ist und hier rein aus Definitionsgründen verwendet wird.)

Tabelle X1.1a. **Typisches Abschlussalter im Sekundarbereich II**

	Art des Bildungsgangs		Ausrichtung des Bildungsgangs auf weitere Ausbildung / Arbeitsmarkteintritt			
	allgemeinbildend	berufsvorbereitend/ berufsbildend	ISCED 3A	ISCED 3B	ISCED 3C kurz ¹	ISCED 3C lang ¹
OECD-Länder						
Australien	m	m	17	m	m	m
Österreich	18	18	18	18	15	a
Belgien	18-19	18-19	18-19	a	18-19	18-19
Kanada	m	m	17-18	a	m	m
Tschechische Rep.	19	18	19	19	18	19
Dänemark	19-20	19-20	19-20	a	a	19-20
Finnland	19	19	19	a	a	a
Frankreich	18-19	17-20	18-19	19-20	17-20	18-21
Deutschland	19	19	19	19	a	a
Griechenland	18	17-18	18	a	a	17-18
Ungarn	18-20	16-17	18-20	20-22	16-17	18
Island	20	19-20	20	19	18	20
Irland	18	18	18	a	a	18
Italien	19	19	19	19	17	a
Japan	18	16-18	18	18	16	16
Korea	17-18	17-18	17-18	a	a	17-18
Luxemburg	19	17-19	17-19	19	n	17-19
Mexiko	18	19	18	a	19	19
Niederlande	17-18	18-20	17-18	a	a	18-20
Neuseeland	m	m	18	17	17	17
Norwegen	18-19	18-19	18-19	a	18-19	16-18
Polen	19	20	19-20	a	18	a
Slowakische Rep.	18	16-18	18	a	17	16
Spanien	17	15-17	17	a	15-17	17
Schweden	19	19	19	a	a	19
Schweiz	m	m	18-20	18-20	17-19	17-19
Türkei	16	16	16	16	a	16
Vereinigte Staaten	18	a	18	a	a	a
WEI-Teilnehmerstaaten						
Argentinien	15-18	15-18	15-18	a	a	a
Brasilien	17	17	17	17	a	17
Chile	18	18	18	18	a	a
China	18	18	18	18	a	18
Ägypten ²	17	17	17	17	a	17
Indien	18	18	18	a	a	a
Indonesien	18	18-19	18	18-19	a	a
Jordanien ²	18	18	18	a	a	18
Malaysia ³	17-19	17-19	19	a	a	17
Paraguay ²	18	18	18	a	a	18
Peru	16	16	16	16	a	a
Philippinen ²	16	a	16	a	a	a
Russ. Föderation ²	17	17-18	17	n	n	n
Sri Lanka ²	16-18	16	16-18	16	a	a
Thailand	16	16	16	16	a	a
Tunesien ²	19	16-19	19	16-17	m	a
Uruguay ²	18	18	18	18	a	a
Zimbabwe ²	19	17	19	a	a	17

1. Zeitliche Einteilung bei ISCED 3C - kurz: mindestens ein Jahr kürzer als ISCED 3A/3B Bildungsgänge; lang: ähnlich lang wie ISCED 3A oder 3B Bildungsgänge.

2. Schätzung der OECD

3. Schätzung der OECD für allgemeinbildende und berufsvorbereitende/berufsbildende Bildungsgänge

Quelle: OECD

Tabelle X1.1.b. **Typisches Abschlussalter im post-sekundären, nicht-tertiären Bereich**

	Art des Bildungsgangs		Ausrichtung des Bildungsgangs auf weitere Ausbildung / Arbeitsmarkteintritt		
	allgemeinbildend	berufsvorbereitend/ berufsbildend	ISCED 4A	ISCED 4B	ISCED 4C
OECD-Länder					
Österreich	a	19	19	19	20
Belgien	19-20	19-20	19-20	a	19-20
Kanada	19	21	m	m	20
Tschechische Rep.	20	20	20	a	20
Dänemark	21-22	21-22	21-22	a	21-22
Finnland	a	25-29	a	a	25-29
Frankreich	18-21	19-21	18-21	a	19-21
Deutschland	22	22	22	22	a
Griechenland	a	19-20	a	a	19-20
Ungarn	20-22	19-22	20-22	a	19-22
Island	a	21	a	a	21
Irland	a	19	a	a	19
Italien	a	20	a	a	20
Japan	19	19	19	19	19
Korea	a	a	a	a	a
Luxemburg	a	20-25	a	a	20-25
Mexiko	a	a	a	a	a
Niederlande	a	18-20	a	18-20	18-20
Neuseeland	m	m	18	18	18
Norwegen	a	20-25	a	a	20-25
Polen	a	21	a	21	a
Slowakische Rep.	a	20-21	21-21	a	a
Spanien	a	18	18	18	a
Schweden	m	19-20	19-20	m	19-20
Schweiz	m	m	19-21	21-23	a
Türkei	a	a	a	a	a
Vereinigte Staaten	a	20	a	a	20
WEI-Teilnehmerstaaten					
Argentinien	a	a	15-18	a	a
Brasilien	a	a	a	a	a
Chile	a	a	a	a	a
China	a	20	a	20	20
Ägypten ¹	a	19	a	a	19
Indien	a	a	a	a	a
Indonesien	a	a	a	a	a
Jordanien	a	a	a	a	a
Malaysia ¹	18	18	a	a	18
Paraguay	a	a	a	a	a
Peru	a	m	a	a	m
Philippinen ¹	17-19	17-19	18-19	18-19	17
Russ. Föderation	a	18-19	a	a	18-19
Sri Lanka	a	a	a	a	a
Thailand ¹	a	19	a	a	19
Tunesien	a	a	a	a	a
Uruguay	a	a	a	a	a
Zimbabwe	a	19	a	a	19

1. Schätzung der OECD

Quelle: OECD.

Tabelle X1.1c. **Typisches Abschlussalter im Tertiärbereich**

	Tertiärbereich B (ISCED 5B) ¹					Tertiärbereich A (ISCED 5A) ¹					weiterführende Forschungs- programme (ISCED 6)
	Erstabschluss			Zweitabschluss		Erstabschluss			Zweitabschluss		
	mittellanges Studium	langes Studium	sehr langes Studium	langes Studium	sehr langes Studium	mittellanges Studium	langes Studium	sehr langes Studium	langes Studium	sehr langes Studium	
OECD-Länder											
Australien	m	m	m	m	m	20	a	a	22-23	a	25-29
Österreich	20	21	a	23	24	22	23	a	a	25	25
Belgien	a	21-23	a	a	a	22-25	22-25	24-26	22-27	24-26	25-29
Kanada	20	21	a	m	m	22	23	25	26	m	29
Tschechische Rep.	21	22	a	25	a	22	24	a	24	a	27
Dänemark	21-22	22-24	a	22-24	25-29	22-24	25-26	a	24-26	27-30	30
Finnland	21-22	a	a	a	a	24	26	a	a	32	29
Frankreich	20-21	a	a	a	a	21-22	23-24	25	23-24	a	25-26
Deutschland	21	22	a	a	a	25	26	a	a	a	28
Ungarn	m	m	m	m	m	21-25	23-26	a	30	30	30
Island	22	24	a	a	a	23	25	a	25	a	29
Irland	20	21	a	21	a	22	23	24	24	25	27
Italien	a	22-23	a	a	a	22	23-25	a	23-25	25-27	27-29
Japan	20	21	23	a	a	22	23	a	24	a	22
Korea	20	21-22	a	24	a	21-22	22-23	23-24	23	a	26
Luxemburg	22	22	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Mexiko	m	a	a	a	a	m	a	a	m	m	m
Niederlande	19-20	19-20	a	a	a	22-23	22-24	25-26	23-25	23-25	25
Neuseeland	20	20	a	21	a	21-22	22-24	23-24	22-23	a	28
Norwegen	20-22	a	a	a	a	20-22	22-25	25-26	22-25	25-26	29
Polen	21	a	a	a	a	24	25	a	25	a	m
Portugal	a	21-22	22-23	a	a	20-24	20-24	a	23-24	26-27	27-29
Slowakische Rep.	20	21	a	a	a	21-22	23-24	a	a	a	27
Spanien	19	a	a	a	a	20	22	a	m	a	25-27
Schweden	22-23	23	a	a	a	23-25	25-26	a	25-30	a	27-29
Schweiz	m	m	m	m	24-26	23-26	23-26	28	23-26	24-26	29
Türkei	20-21	m	a	a	a	22-24	m	m	25-26	a	28-29
Ver. Königreich	20	21	23	21	23	21	23	24	22-23	24	24
Ver. Staaten	20	a	a	a	a	21	a	a	23	25	28
WEI-Teilnehmerstaaten											
Argentinien	20-21	20-21	a	a	a	23-24	23-24	23-24	23-24	23-24	23-29
Brasilien	a	22	23	m	m	22 or 23	23	23	23	23	29
Chile	22	a	a	a	a	22	23	24	a	23	25
China	a	a	a	a	a	22	23	a	a	24-25	28
Ägypten ²	a	a	a	a	a	21-23	21-23	a	a	23-25	25+
Indien ²	20-22	22-23	a	a	a	20-21	a	a	22-23	23-24	m
Indonesien	22	22	a	a	a	22-23	24	24	a	24-26	27-29
Jordan ²	a	a	a	a	a	24+	22-24	a	23-25	24+	27+
Malaysia	20-22	a	a	a	a	24	27	a	24-25	a	29
Paraguay ²	22	a	a	a	a	22-24	22-24	a	a	a	24-28
Peru	21	22	a	a	a	a	21-22	24	a	a	27
Philippinen	a	a	a	a	a	19	20	21	23	24	25
Russ. Föderation ²	20-22	a	a	a	a	22	a	a	a	24	25-30
Sri Lanka ²	18-21	a	a	a	a	19	22-25	m	a	23-27	25-27
Thailand ²	22	a	a	a	a	22	23-24	a	a	25-26	28-30
Tunesien ²	a	a	a	a	a	21-22	23-25	a	23-24	a	25-27
Uruguay	22	a	a	a	a	22	23	25	a	a	24-26
Zimbabwe ²	20-21	a	a	a	a	22	a	a	a	25	28

1. Zeitliche Einteilung bei ISCED 5A und bei ISCED 5B - mittellanges Studium: zwei bis weniger als drei Jahre; langes Studium: drei bis weniger als fünf Jahre; sehr langes Studium: mehr als fünf Jahre.

2. Schätzung der OECD

Quelle: OECD.

Tabelle X1.2. Für die Berechnung der Indikatoren verwendete Haushalts- und Schuljahre

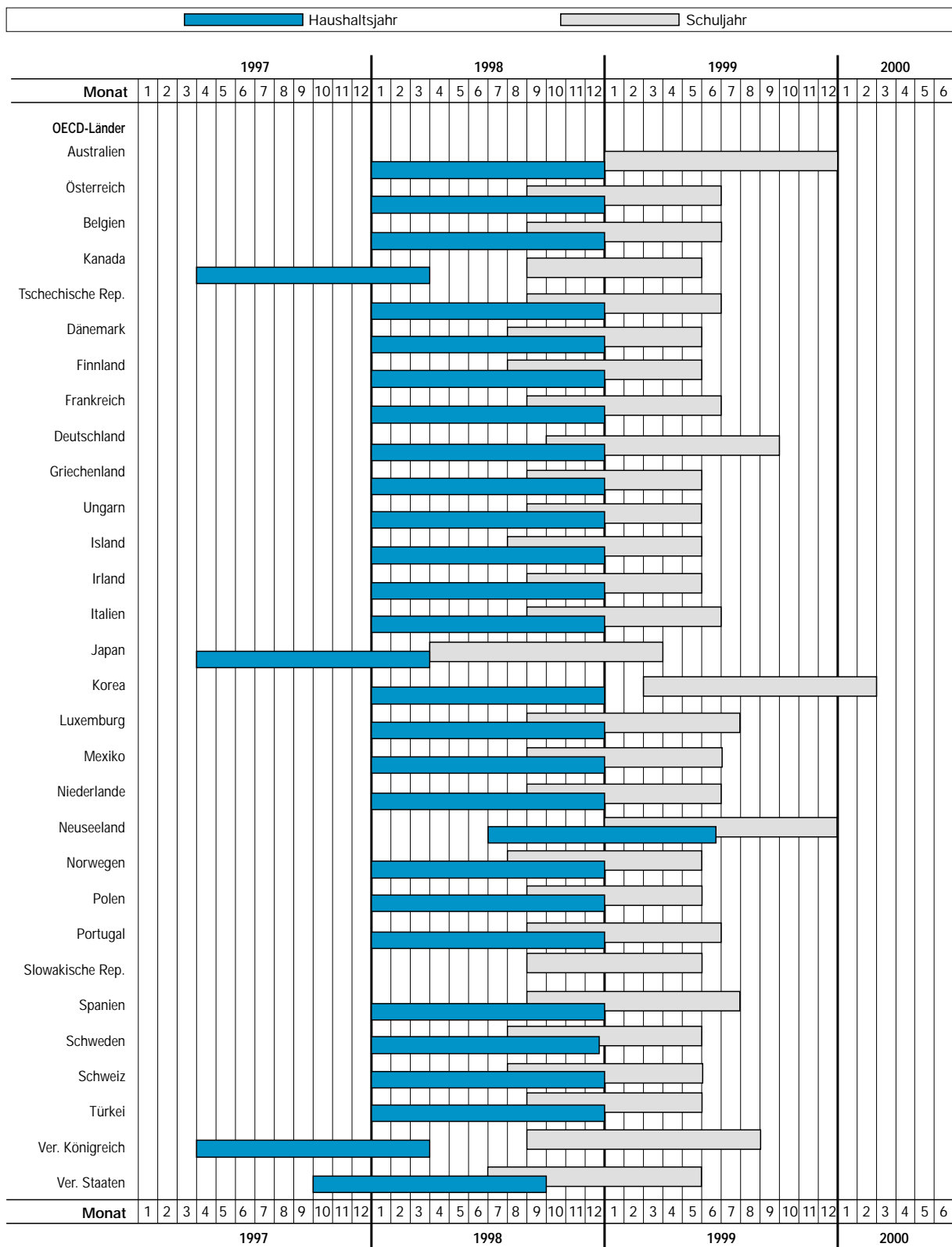
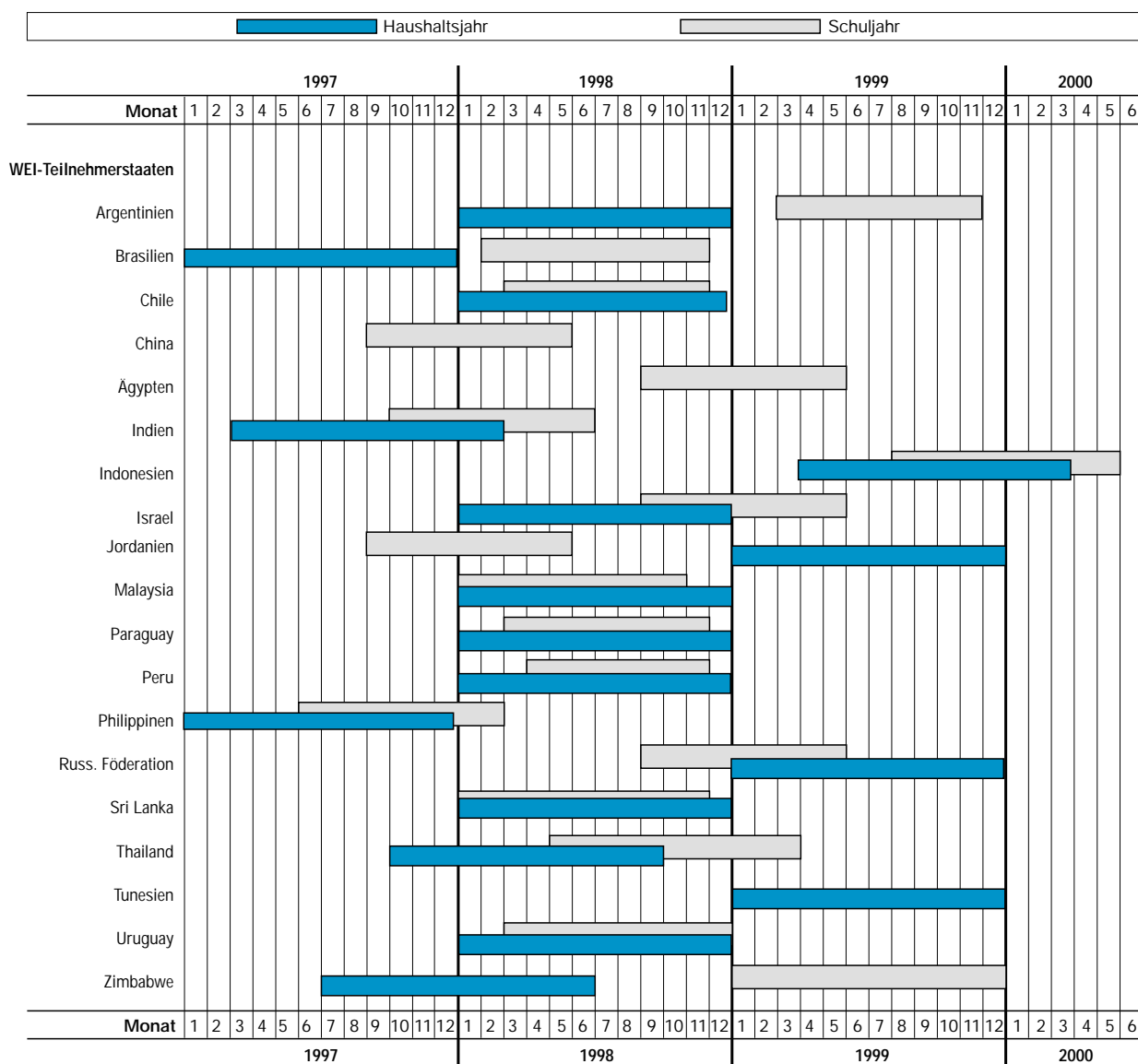


Tabelle X1.2a. Für die Berechnung der Indikatoren verwendete Haushalts- und Schuljahre



Source: OECD.

Anhang 2

GRUNDLEGENDE STATISTISCHE BEZUGSDATEN

Tabelle X2.1. **Überblick über das wirtschaftliche Umfeld anhand von grundlegenden Kennzahlen (Referenzzeitraum: Kalenderjahr 1998, zu Marktpreisen von 1998)**

	Öffentliche Gesamtausgaben als Anteil des BIP (in %)	BIP pro Kopf (in US-Dollar, kaufkraftbereinigt)	BIP-Deflator (1995 =100)	Erwerbsquoten der 25- bis 64-Jährigen (1999)	Arbeitslosenquoten der 25- bis 64-Jährigen (1999)
Australien	34,4	24.226	103	73,9	7,0
Österreich	51,6	23.583	103	72,2	4,7
Belgien	50,9	23.804	104	65,0	8,6
Kanada	44,4	25.203	102	76,9	7,6
Tschechische Rep.	46,2	12.939	128	73,1	8,7
Dänemark	55,9	25.584	106	81,1	5,1
Finnland	50,5	21.780	105	74,0	10,2
Frankreich ²	52,9	21.676	104	68,1	11,8
Deutschland	47,5	22.904	103	71,8	8,7
Griechenland ¹	50,7	14.327	121	64,1	10,8
Ungarn	36,9	10.445	162	60,2	7,0
Island	39,8	25.260	111	89,8	2,0
Irland	33,2	22.699	113	67,6	5,8
Italien	48,8	22.160	111	60,6	11,3
Japan	42,7	24.102	99	78,1	4,7
Korea	24,7	14.384	113	66,9	6,3
Luxemburg	43,6	37.348	107	63,3	2,4
Mexiko	18,8	7.879	178	65,3	2,0
Niederlande	46,2	24.678	105	74,1	3,6
Neuseeland	m	17.785	103	76,4	6,8
Norwegen	48,0	26.147	107	82,0	3,2
Polen	44,5	8.183	151	67,6	12,5
Portugal	42,0	15.592	111	74,4	4,4
Spanien	40,7	17.027	108	64,4	15,8
Schweden	58,2	21.845	104	79,5	7,1
Schweiz	37,7	27.338	100	84,9	3,1
Türkei	m	6.544	567	59,2	7,3
Ver. Königreich	39,7	22.050	109	77,6	6,0
Ver. Staaten	m	32.262	105	79,5	4,2

1. Griechenland: Referenzjahr 1998
2. ohne Übersee-Departments (DOM)

Tabelle X2.2. **Grundlegende statistische Bezugsdaten (Referenzzeitraum: Kalenderjahr 1998, zu Marktpreisen von 1998)**

	Bruttoinlandsprodukt (in Millionen, Landeswährung)	ffentliche Gesamtausgaben (in Millionen, Landeswährung)	Gesamtbevölkerung in Tausend (Schätzung zur Mitte des Jahres)	Kaufkraftparitäten (KKP)
Australien ¹	593 311	204 313	18 730	1,31
Österreich	2 614 661	1 349 746	8 078	13,72
Belgien	9 081 545	4 626 982	10 203	37,39
Belgien (flam. Gem.)	5 487 400	m	6 165	37,39
Kanada	887 480	394 057	30 247	1,16
Tschechische Republik	1 798 300	830 280	10 295	13,50
Dänemark	1 163 820	650 087	5 303	8,58
Finnland	689 523	348 242	5 153	6,14
Frankreich ²	8 450 819	4 424 198	58 299	6,69
Deutschland	3 784 400	1 798 220	82 029	2,01
Griechenland	35 872 501	18 172 355	10 516	238,09
Ungarn	10 087 434	3 724 445	10 144	95,20
Island	577 406	229 888	274	83,43
Irland	60 582	20 128	3 705	0,72
Italien	2 067 703 000	1 008 566 000	57 588	1620,27
Japan	498 499 300	212 959 200	126 486	163,52
Korea	444 366 540	109 898 338	46 430	665,39
Luxemburg	665 735	290 076	429	41,55
Mexiko	3 844 917	721 096	95 521	5,11
Niederlande	776 161	358 357	15 700	2,00
Neuseeland ¹	98 913	m	3 792	1,47
Norwegen	1 109 348	532 805	4 432	9,57
Polen	553 560	246 194	38 666	1,75
Portugal	19 992 891	8 402 486	9 969	128,63
Spanien	87 545 400	35 663 800	39 371	130,59
Schweden	1 905 349	1 109 271	8 851	9,85
Schweiz	380 940	143 569	7 110	1,96
Türkei	52 224 945 000	m	64 789	123168,96
Vereinigtes Königreich	851 653	338 256	59 237	0,65
Vereinigte Staaten	8 728 800	m	270 560	1,00

1. Australien und Neuseeland : BIP für das Haushaltsjahr berechnet
2. ohne Übersee-Departments (DOM)

Tabelle X2.3. **Grundlegende statistische Bezugsdaten (Referenzzeitraum: Kalenderjahr 1995, zu Marktpreisen von 1995)**

	Bruttoinlandsprodukt (in Millionen, Landeswährung)	Bruttoinlandsprodukt (in Millionen, Landeswährung - zu konstanten Preisen 1998, Basisjahr=1995)	öffentliche Gesamtausgaben (in Millionen, Landeswährung)	Gesamtbevölkerung in Tausend (Schätzung zu Mitte des Jahres)	Kaufkraftparitäten (KKP)
Australien ¹	508 113	577 281	188 883	18 072	1,29
Österreich	2 370 726	2 530 151	1 294 134	8 047	13,73
Belgien	8 133 764	8 717 501	4 328 161	10 137	36,74
Belgien (flam. Gem.)	4 877 616	m	m	m	m
Kanada	794 962	870 365	386 082	29 354	1,18
Tschechische Rep.	1 381 049	1 401 300	783 678	10 331	10,81
Dänemark	1 009 756	1 094 796	596 033	5 222	8,42
Finnland	564 566	657 445	321 141	5 108	5,86
Frankreich ²	7 662 391	8 137 089	4 104 369	57 753	6,46
Deutschland	3 523 000	3 673 500	1 928 460	81 661	2,02
Griechenland	27 235 205	29 738 163	14 895 505	10 454	203,08
Ungarn	5 614 042	6 238 452	2 327 299	10 229	60,55
Island	451 372	519 795	186 846	267	75,87
Irland	41 409	53 609	16 099	3 601	0,63
Italien	1 787 278 000	1 867 796 000	936 613 000	57 301	1550,31
Japan	483 220 200	502 776 613	175 376 400	125 570	169,94
Korea	377 349 800	394 710 415	74 550 100	45 093	615,20
Luxemburg	538 448	624 024	245 543	413	38,87
Mexiko	1 837 019	2 164 497	380 924	90 903	2,96
Niederlande	666 035	738 357	368 872	15 460	2,03
Neuseeland ¹	91 461	95 723	m	3 656	1,47
Norwegen	928 745	1 040 355	457 033	4 358	9,14
Polen	308 104	365 411	147 561	38 588	1,14
Portugal	16 254 541	18 085 890	6 959 254	9 917	119,07
Spanien	72 841 700	80 904 900	32 046 100	39 210	122,08
Schweden	1 713 316	1 830 971	1 103 482	8 827	9,73
Schweiz	363 329	379 417	133 827	7 041	2,01
Türkei	7 762 456 000	9 207 672 118	m	61 646	22334,21
Vereinigtes Königreich	713 979	777 936	317 104	58 606	0,65
Vereinigte Staaten	7 338 400	8 292 800	m	263 073	1,00

1. Australien und Neuseeland : BIP für das Haushaltsjahr berechnet

2. ohne Übersee-Departments (DOM)

■ Allgemeine Hinweise

Definitionen

Die **Arbeitslosenquote** ist berechnet als der Anteil Arbeitsloser an der Erwerbsbevölkerung in Prozent. Arbeitslosigkeit wird in diesem Zusammenhang nach den Definitionen des Internationalen Arbeitsamtes (ILO) definiert. Die **Erwerbsquote** für eine bestimmte Altersgruppe bezieht sich auf den Anteil von Einzelpersonen an der Bevölkerungsgruppe des gleichen Alters (in %), die entweder beschäftigt oder arbeitslos sind, wobei diese Begriffe gemäß den ILO-Richtlinien definiert sind. Die Quoten für bestimmte Altersgruppen werden entsprechend definiert.

Das **Bruttoinlandsprodukt (BIP)** entspricht der Wertschöpfung der von inländischen Herstellern produzierten Waren und Dienstleistungen, einschließlich Handel und Transport, abzüglich des Werts für den Zwischenverbrauch des Käufers plus Importzölle. Das BIP wird in der jeweiligen Landeswährung (in Millionen) angegeben. Für Länder, die diese Informationen für ein Bezugsjahr angeben, das vom Kalenderjahr abweicht (z.B. Australien und Neuseeland), werden Anpassungen durch lineare Gewichtung des jeweiligen BIP zwischen zwei aufeinanderfolgenden nationalen Bezugsjahren entsprechend dem Kalenderjahr vorgenommen.

Der **BIP-Deflator** wird berechnet durch Division des BIP zu Marktpreisen durch das BIP zu konstanten Preisen. Er liefert einen Hinweis auf das relative Preisniveau in einem Land. Die Daten basieren auf dem Jahr 1995.

Das **BIP pro Kopf** ist das Bruttoinlandsprodukt (in US-Dollar, kaufkraftbereinigt) dividiert durch die Bevölkerung.

Der **Gini-Koeffizient** ist ein Maß für Einkommensungleichheiten, er zeigt die Einkommensverteilung in einer Bevölkerung auf. Je näher der Koeffizient bei 0 liegt, umso gleichmäßiger ist die Einkommensverteilung innerhalb der Bevölkerung, sie ist umso ungleichmäßiger, je mehr er sich 1 nähert. Der Gini-Koeffizient ist ein Maß für die Streuung innerhalb einer Gruppe von Werten, berechnet als der durchschnittliche Unterschied zwischen jedem Wertepaar geteilt durch das Zweifache des Durchschnitts der Stichprobe. Je größer der Koeffizient, um so größer ist das Ausmaß der Streuung.

Die **Kaufkraftparitäts-Umrechnungskurse (KKP)** sind die Währungsumrechnungskurse, die die Kaufkraft verschiedener Währungen ausgleichen. Dies bedeutet, dass man mit einer bestimmten Geldsumme, wenn sie anhand der KKP-Kurse in die verschiedenen Währungen umgerechnet wird, in allen Ländern den gleichen Waren- und Dienstleistungskorb erwerben kann. Daher sind es die KKP Währungsumrechnungskurse, die die Preisniveau-Unterschiede zwischen den Ländern aufheben. Werden Ausgaben bezogen auf das BIP für verschiedene Länder mit Hilfe der KKP in eine einheitliche Währung umgerechnet (z.B. „in US-Dollar, kaufkraftbereinigt“), werden sie praktisch anhand der gleichen internationalen Preise ausgedrückt, so dass Vergleiche zwischen den Ländern nur die Unterschiede im Volumen der gekauften Waren und Dienstleistungen widerspiegeln.

Die **öffentlichen Gesamtausgaben**, wie bei der Berechnung der Indikatoren verwendet, entsprechen den nicht rückzahlbaren laufenden Ausgaben und Investitionsausgaben auf allen Ebenen des Staates. Die laufenden Ausgaben umfassen die konsumtiven Ausgaben (z.B. Arbeitsentgelte für Mitarbeiter, Verbrauch von Vorprodukten und -dienstleistungen, Verbrauch von Sachvermögen und Militärausgaben), geleistete Besitzinkommen, Subventionen und andere geleistete laufende Transferzahlungen (z.B. Sozialversicherung, soziale Unterstützung, Renten und andere Unterstützungsausgaben). 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

- **OECD National Accounts, Ausgabe 2000**

Die Ausgabe des Jahres 2000 der *National Accounts of OECD countries: Main Aggregates, Volume I* deckt folgende Bereiche ab: ausgabenbasiertes BIP, output-basiertes BIP, einkommensbasiertes BIP, verfügbares Einkommen, Ersparnisse und Nettokreditaufnahme, Bevölkerung und Beschäftigung.

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).

Diese Daten finden in *Bildung auf einen Blick 2001* Verwendung. Allerdings richten sich die entsprechenden Daten von **Japan, Neuseeland, der Schweiz** und **der Türkei** nach dem alten System (SNA 68).

- **OECD Analytical Data Base, Januar 2001**

Anhang 3

QUELLEN, METHODEN UND TECHNISCHE HINWEISE

INDIKATOR A1: Die relative Größe der Bevölkerung im üblichen Schulalter

■ Allgemeine Hinweise

Hinweise zur Methodik

• Berechnung der Schätzwerte in den Grafiken A1.3 A, B und C

Die Schätzwerte in Grafik A1.3 (A) sind wie folgt berechnet: $C(i)$ sei der Durchschnittsprozentsatz der 5- bis 19-Jährigen in allen OECD-Ländern, für die Daten verfügbar sind, dividiert durch den Prozentsatz der 5- bis 19-Jährigen in der Gesamtbevölkerung von Land i . $D(i)$ sei der Durchschnittsprozentsatz der 20- bis 29-Jährigen in allen OECD-Ländern, für die Daten verfügbar sind, dividiert durch den Prozentsatz der 20- bis 29-Jährigen in der Gesamtbevölkerung von Land i .

$A(i)$ seien die Ausgaben für Bildungseinrichtungen des Primar- und Sekundarbereichs als Prozentsatz des BIP in Land i und $B(i)$ die Ausgaben für Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs als Prozentsatz des BIP in Land i . Die in Grafik B1.3(A) dargestellte erwartete Differenz für Land i lässt sich dann berechnen als: $(C(i) - 1) * A(i) + (D(i) - 1) * B(i)$.

Die Grafiken A1.3 B und C zeigen Verschiebungen im zahlenmäßigen Verhältnis Schüler/Studierende zu Lehrpersonal, die zu erwarten wären, wenn der Bevölkerungsanteil der 5- bis 19-Jährigen bzw. der 20- bis 29-Jährigen in jedem Land dem OECD-Durchschnitt entspräche. $C(i)$ und $D(i)$ seien genauso definiert wie für Grafik B1.3 (A). $E(i)$ sei das durchschnittliche zahlenmäßige Verhältnis von Schüler/Studierende zu Lehrpersonal für den Primar- und Sekundarbereich in allen OECD-Ländern, für die Daten verfügbar sind, dividiert durch das zahlenmäßige Verhältnis von Schüler/Studierende zu Lehrpersonal für den Primar- und Sekundarbereich in Land i . $F(i)$ sei das durchschnittliche zahlenmäßige Verhältnis von Schüler/Studierende zu Lehrpersonal für den Tertiärbereich in allen OECD-Ländern, für die Daten verfügbar sind, dividiert durch das zahlenmäßige Verhältnis von Schüler/Studierende zu Lehrpersonal für den Tertiärbereich in Land i .

Die in Grafik B1.3 (B) dargestellte erwartete Differenz für Land i lässt sich dann berechnen als $(C(i) - 1) * E(i)$. Die in Grafik B1.3 (C) dargestellte erwartete Differenz für Land i lässt sich dann berechnen als $(D(i) - 1) * F(i)$.

INDIKATOR A2: Bildungsstand der Erwachsenenbevölkerung

■ Allgemeine Hinweise

Hinweise zur Methodik

Die wichtigste Änderung zwischen ISCED-97 und ISCED-76 ist die Einführung eines mehrdimensionalen Klassifikationsrahmens, wodurch die Inhalte von Bildungsgängen unterschiedlicher Länder mittels multipler Klassifikationskriterien vergleichbar gemacht werden können (Tabelle 1). Hierzu gehören: 1) die Art des nachfolgenden Bildungsgangs bzw. das Ziel, auf das der Bildungsgang hinführt, 2) die Ausrichtung des Bildungsgangs (ob es sich beispielsweise um allgemeine Bildung, berufsvorbereitende Ausbildung oder Berufsausbildung handelt), 3) die Dauer des Bildungsgangs (für die ISCED-Stufen 3, 4 und 5, bei denen es Bildungsgänge mit sehr unterschiedlicher Dauer gibt) und 4) die Position innerhalb der nationalen Abschluss- und Qualifikationsstruktur. In ISCED-76 gab es solche Bestimmungen nicht. Einzelheiten s. Glossar und die OECD-Veröffentlichung *Classifying Educational Programmes, Manual for ISCED-97 Implementation in OECD Countries, Edition 1999*.

Tabelle 1. **Beschreibung der ISCED-97-Stufen, Klassifizierungskriterien und Untergliederung**

0 ELEMENTARBEREICH	Hauptkriterien	Hilfskriterien		
Eingangsstufe des organisierten Unterrichts, soll in erster Linie jüngere Kinder mit einer schulähnlichen Umgebung vertraut machen.	Bildungsgänge sollten in einer Schule oder Einrichtung stattfinden, den Bedürfnissen von mind. 3 Jahre alten Kindern in Bezug auf Bildung und persönliche Entwicklung entsprechen und von Personal durchgeführt werden, das für Bildungsgänge für Kinder ausreichend ausgebildet (d.h. qualifiziert) ist.	Pädagogische Qualifikationen des Lehrpersonals, Umsetzung eines Lehrplans mit bildungsspezifischen Elementen		
1 PRIMARBEREICH	Hauptkriterien	Hilfskriterien		
Bildungsgänge sollen den Schülern solide Grundkenntnisse in Lesen, Schreiben und Mathematik vermitteln.	<p>Beginn des für den Primarbereich kennzeichnenden systematischen Lernens, z.B. Lesen, Schreiben und Mathematik. Eintritt in die landesweit für den Primarbereich vorgesehenen Einrichtungen oder Bildungsgänge.</p> <p>Der Beginn von Lese-Aktivitäten allein ist kein ausreichendes Kriterium für die Klassifizierung eines Bildungsgangs als ISCED 1.</p>	In Ländern, in denen das schulpflichtige Alter (oder zumindest das Alter, in dem praktisch alle Schüler ihre Bildung aufnehmen) nach dem Beginn des systematischen Lernens in den angeführten Fächern liegt, sollte die Festlegung der Abgrenzung zwischen ISCED 0 und ISCED 1 anhand des 1. Jahres der Schulpflicht erfolgen.		
2 SEKUNDARBEREICH I	Hauptkriterien	Hilfskriterien	Ziele, auf die die Bildungsgänge die Schüler vorbereiten sollen	Ausrichtung des Bildungsgangs
Im Sekundarbereich I wird die Grundausbildung des Primarbereichs fortgesetzt, der Unterricht ist jedoch in der Regel stärker fächerorientiert und wird vermehrt von Fachlehrern für die einzelnen Fächer durchgeführt.	<p>Bildungsgänge zu Beginn der Stufe 2 sollten dem Punkt entsprechen, an dem Bildungsgänge mehr fächerorientiert sind, und vermehrt von Fachlehrern für die einzelnen Fächer durchgeführt werden.</p> <p>Wenn dieser organisatorische Übergangspunkt nicht einer natürlichen Unterteilung der nationalen Bildungsgänge entspricht, dann sollte die Abgrenzung an dem Punkt erfolgen, an dem die nationalen Bildungsgänge anfangen, diese organisatorische Veränderung widerzuspiegeln.</p>	<p>Wenn es keinen klaren Einschnitt für diese organisatorische Veränderung gibt, sollten die Länder ihre nationalen Bildungsgänge künstlich in ISCED 1 und 2 unterteilen, und zwar nach 6 Jahren Primarbildung.</p> <p>In Ländern, in denen es vom System her keinen Einschnitt zwischen Sekundarbereich I und II gibt und in denen der Sekundarbereich II länger als 3 Jahre dauert, sollten nur die ersten 3 Jahre nach dem Primarbereich als Sekundarbereich I gezählt werden.</p>	<p>A. Bildungsgänge sollen Schüler auf den unmittelbaren Zugang zur Stufe 3 vorbereiten und schließlich zum Tertiärbereich führen, d.h. Zugang zu ISCED 3A oder 3B.</p> <p>B. Bildungsgänge sollen Schüler auf den unmittelbaren Zugang zu Stufe 3C vorbereiten</p> <p>C. Bildungsgänge sollen Schüler hauptsächlich auf den unmittelbaren Zugang zum Arbeitsmarkt nach Beendigung dieser Stufe vorbereiten (manchmal als 'abschließende' Bildungsgänge bezeichnet).</p>	<p>1. Bildung, die Teilnehmer nicht explizit auf spezielle Berufe oder berufliche Tätigkeiten oder den Eintritt in weiterführende berufliche/technische Bildungsgänge vorbereiten soll. Weniger als 25% des Inhalts des Bildungsgangs sind berufsbildend/technisch.</p> <p>2. Bildung, die hauptsächlich als Einführung in die Arbeitswelt und als Vorbereitung für weiterführende berufliche/technische Bildung dienen soll. Führt nicht zu einer arbeitsmarktrelevanten Qualifikation. Inhalt ist mindestens 25% berufsbildend/technisch.</p> <p>3. Bildung, die die Teilnehmer auf den direkten Eintritt, ohne weitere Ausbildung, in spezifische Berufe vorbereitet. Der erfolgreiche Abschluss dieser Bildungsgänge führt zu einer arbeitsmarktrelevanten beruflichen Qualifikation.</p>
3 SEKUNDARBEREICH II	Hauptkriterien	Modulare Bildungsgänge	Ziele, auf die die Bildungsgänge die Schüler vorbereiten sollen	Ausrichtung des Bildungsgangs
<p>Die letzte Stufe des Sekundarbereichs in den meisten OECD-Ländern. Der Unterricht weist häufig eine noch größere fachliche Spezialisierung als auf ISCED-Stufe 2 auf, und häufig müssen die Lehrer besser qualifiziert oder stärker spezialisiert als auf ISCED-Stufe 2 sein.</p> <p>Es gibt erhebliche Unterschiede in der typischen Dauer von ISCED-3- Bildungsgängen zwischen und innerhalb der einzelnen Länder, sie reicht von 2 bis 5 Jahren.</p>	<p>Nationale Grenzen zwischen dem Sekundarbereich I und II sollten der bestimmende Faktor bei der Aufteilung zwischen Stufe 2 und 3 sein.</p> <p>Der Zugang zu Bildungsgängen erfordert in der Regel einen Abschluss auf Stufe 2 oder eine Kombination aus Grundausbildung und Lebenserfahrung, die die Fähigkeit belegt, mit den Fächern der Stufe 3 zurecht zu kommen.</p>	<p>In einem modularen Bildungsgang wird die Qualifikation dadurch erworben, dass mehrere Kursblöcke oder Module zu einem Bildungsgang zusammengesetzt werden, der spezifischen Anforderungen hinsichtlich des Lehrplans gerecht wird.</p> <p>Es kann jedoch sein, dass ein einzelnes Modul weder auf ein spezielles Ziel im Bereich Bildung oder Arbeitsmarkt hinführt, noch eine spezielle Ausrichtung aufweist.</p> <p>Modulare Bildungsgänge sollten nur als Stufe "3" eingestuft werden, ohne Hinweis auf die bildungs- oder arbeitsmarktspezifische Ausrichtung des Bildungsgangs.</p>	<p>A. ISCED 3A: Bildungsgänge auf Stufe 3, die direkten Zugang zu ISCED 5A eröffnen sollen.</p> <p>B. ISCED 3B: Bildungsgänge auf Stufe 3, die direkten Zugang zu ISCED 5B eröffnen sollen.</p> <p>C. ISCED 3C: Bildungsgänge auf Stufe 3, die nicht direkt zu ISCED 5A oder 5B führen sollen. Deshalb führen diese Bildungsgänge direkt auf den Arbeitsmarkt, zu Bildungsgängen auf Stufe ISCED 4 oder anderen Bildungsgängen der Stufe ISCED 3</p>	<p>1. Bildung, die Teilnehmer nicht explizit auf spezielle Berufe oder berufliche Tätigkeiten oder den Eintritt in weiterführende berufliche/technische Bildungsgänge vorbereiten soll. Weniger als 25% des Inhalts des Bildungsgangs sind berufsbildend/technisch.</p> <p>2. Bildung, die hauptsächlich als Einführung in die Arbeitswelt und als Vorbereitung für weiterführende berufliche/technische Bildung dienen soll. Führt nicht zu einer arbeitsmarktrelevanten Qualifikation. Inhalt ist mindestens 25% berufsbildend/technisch.</p> <p>3. Bildung, die die Teilnehmer auf den direkten Eintritt, ohne weitere Ausbildung, in spezifische Berufe vorbereitet. Der erfolgreiche Abschluss dieser Bildungsgänge führt zu einer arbeitsmarktrelevanten beruflichen Qualifikation.</p>

Tabelle 1. **Beschreibung der ISCED-97-Stufen, Klassifizierungskriterien und Untergliederung**

4 POST-SEKUNDÄRER, NICHT-TERTIÄRER BEREICH	Hauptkriterien	Arten von Bildungsgängen, die auf Stufe 4 eingeordnet werden können	Ziele, auf die die Bildungsgänge die Schüler vorbereiten sollen	Ausrichtung des Bildungsgangs
<p>Diese Bildungsgänge liegen aus internationaler Sicht auf der Grenze zwischen Sekundarbereich II und post-sekundärem Bereich, auch wenn sie im nationalen Kontext eindeutig dem Sekundarbereich II oder dem post-sekundären Bereich zugeordnet werden könnten.</p> <p>Häufig liegen sie nicht wesentlich über dem Niveau von Bildungsgängen auf Stufe ISCED 3, aber sie dienen der Wissensweiterung der Teilnehmer, die bereits einen Bildungsgang auf Stufe 3 abgeschlossen haben. In der Regel sind die Teilnehmer älter als in Bildungsgängen auf Stufe ISCED 3.</p>	<p>In der Regel haben Schüler, die einen Bildungsgang auf Stufe 4 aufnehmen, einen Abschluss der Stufe 3. Wie oben beschrieben, zählt jeglicher Abschluss auf Stufe 3A oder 3B als Abschluss auf Stufe ISCED 3.</p> <p>Dauer des Bildungsgangs: Die Dauer von Bildungsgängen auf Stufe ISCED 4 beträgt in der Regel zwischen 6 Monaten und 2 Jahren (VZÄ).</p>	<p>Die erste Art sind kurze berufsbildende Bildungsgänge, bei denen entweder der Inhalt in vielen OECD-Ländern als nicht dem 'Tertiärbereich' entsprechend gilt oder bei denen die Anforderungen hinsichtlich der erforderlichen Dauer für ISCED 5B nicht erfüllt werden - mindestens 2 Jahre (VZÄ) nach Beginn der Stufe 5.</p> <p>Diese Bildungsgänge sind oft für Schüler ausgelegt, die einen Abschluss auf Stufe 3 haben, obwohl ein formeller Abschluss auf Stufe ISCED 3 nicht notwendigerweise Zugangsvoraussetzung sein muss.</p> <p>Die zweite Art von Bildungsgängen gilt national als Bildungsgang des Sekundarbereichs II, obwohl Schüler, die diesen Bildungsgang aufnehmen, in der Regel schon einen anderen Bildungsgang des Sekundarbereichs II absolviert haben (d.h. Bildungsgänge des zweiten Zyklus)</p>	<p>A. Bildungsgänge auf Stufe 4, die direkten Zugang zu ISCED 5A eröffnen.</p> <p>B. Bildungsgänge auf Stufe 4, die direkten Zugang zu ISCED 5A eröffnen.</p> <p>C. Bildungsgänge, die keinen direkten Zugang zu ISCED 5A oder 5B eröffnen sollen. Diese Bildungsgänge führen direkt auf den Arbeitsmarkt oder zu anderen Bildungsgängen auf Stufe ISCED 4.</p>	<p>1. Bildung, die Teilnehmer nicht explizit auf spezielle Berufe oder berufliche Tätigkeiten oder den Eintritt in weiterführende berufliche/technische Bildungsgänge vorbereiten soll. Weniger als 25% des Inhalts des Bildungsgangs sind berufsbildend/technisch.</p> <p>2. Bildung, die hauptsächlich als Einführung in die Arbeitswelt und als Vorbereitung für weiterführende berufliche/technische Bildung dienen soll. Führt nicht zu einer arbeitsmarktrelevanten Qualifikation. Inhalt ist mindestens 25% berufsbildend/technisch.</p> <p>3. Bildung, die die Teilnehmer auf den direkten Eintritt, ohne weitere Ausbildung, in spezifische Berufe vorbereitet. Der erfolgreiche Abschluss dieser Bildungsgänge führt zu einer arbeitsmarktrelevanten beruflichen Qualifikation.</p>
5 TERTIÄRBEREICH I	Klassifizierungskriterien für Bereich und Unterteilung in 5A und 5B		Theoretische Gesamtdauer im Tertiärbereich	Stellung in der nationalen Abschluss- und Qualifikationsstruktur
<p>Bildungsgänge der Stufe ISCED 5 sind inhaltlich auf einem gehobeneren Niveau als solche der Stufen 3 und 4</p> <p>5A. Bildungsgänge der Stufe ISCED 5A sind hauptsächlich theoretisch orientiert und sollen ausreichende Qualifikationen für den Zugang zu weiterführenden Forschungsprogrammen und Berufen mit hohen fachlichen Anforderungen vermitteln.</p> <p>5B. Bildungsgänge der Stufe ISCED 5B sind in der Regel mehr praktisch/technisch/berufsspezifisch orientiert als Bildungsgänge der Stufe ISCED 5A.</p>	<p>Der Zugang zu diesen Bildungsgängen erfordert in der Regel den erfolgreichen Abschluss auf Stufe ISCED 3A oder 3B oder eine ähnliche Qualifikation auf Stufe 4A oder 4B.</p> <p>Die Mindestgesamtdauer (im Tertiärbereich) beträgt 3 Jahre (VZÄ). Das Lehrpersonal muss für gehobene Forschung zugelassen sein. Evtl. Abschluss eines Forschungsprojekts oder einer Dissertation.</p> <p>Bildungsgänge sind mehr praktisch ausgerichtet und berufsspezifisch als Bildungsgänge auf ISCED 5A, und sie bereiten die Studierenden nicht auf den direkten Zugang zu weiterführenden Forschungsprogrammen vor. Sie dauern mindestens 2 Jahre (VZÄ).</p>	<p>Diese Bildungsgänge vermitteln das für den Zugang zu Berufen mit hohen fachlichen Anforderungen oder das für weiterführende Forschungsprogramme notwendige Bildungsniveau.</p> <p>Der Inhalt des Bildungsgangs soll die Studierenden in der Regel auf die Aufnahme eines bestimmten Berufs vorbereiten.</p>	<p>A. Einteilung der Studiendauer: Mittellang: 3 bis weniger als 5 Jahre; Lang: 5 bis 6 Jahre; Sehr lang: mehr als 6 Jahre</p> <p>B. Einteilung der Studiendauer: Kurz: 2 bis weniger als 3 Jahre; Mittellang: 3 bis weniger als 5 Jahre; Lang: 5 bis 6 Jahre; Sehr lang: mehr als 6 Jahre</p>	<p>A. Einteilung: Zwischenabschluss, erster, zweiter, dritter und weiterer Abschluss. Zwischenabschlüsse werden in dieser Veröffentlichung nicht als Abschlüsse gezählt.</p> <p>B. Einteilung: Zwischenabschluss, erster, zweiter, dritter und weiterer Abschluss. Zwischenabschlüsse werden in dieser Veröffentlichung nicht als Abschlüsse gezählt.</p>
6 TERTIÄRBEREICH II (WEITERFÜHRENDE FORSCHUNGSPROGRAMME)				
<p>Dieser Bereich ist tertiären Bildungsgängen vorbehalten, die zur Erlangung eines Abschlusses eines weiterführenden Forschungsprogramms führen. Sie sind gehobenen Studien und originärer Forschung gewidmet.</p>	<p>Erforderlich ist die Vorlage einer veröffentlichungswürdigen wissenschaftlichen Arbeit oder Dissertation, die das Ergebnis originärer Forschung ist und signifikante neue Erkenntnisse liefert. Sie beruht nicht nur auf Teilnahme an Lehrveranstaltungen.</p>	<p>Absolventen werden auf eine Lehrtätigkeit in Einrichtungen, die Bildungsgänge auf Stufe ISCED 5A anbieten, sowie auf eine Forschungstätigkeit im staatlichen Bereich und in der Industrie vorbereitet.</p>		

Hinweise zur Interpretation

Um einen nationalen Bildungsabschluss zu klassifizieren, der sich über zwei oder mehr Stufen der ISCED-97 erstreckt, wird die einfache Regel angewendet, nach der der Bildungsgang derjenigen Stufe der ISCED-97 zugerechnet wird, in der der größte Teil der entsprechenden Bildungsaktivität in dem entsprechenden Land konzentriert ist.

Tabelle 2 umfasst für jede Stufe der ISCED-97 die nationalen Bildungsgänge, die in den entsprechenden Indikatoren enthalten sind.

Tabelle 2. **Standardisierte Darstellung der nationalen ISCED-97 Zuordnung**

Elementar- und Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II				Post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	Tertiärbereich B	Tertiärbereich A	Weiterführende Forschungsprogramme
		ISCED 0/1	ISCED 2	ISCED 3C kurz	ISCED 3C lang				
OECD-Länder	0/1/2, 2B/2C			3B	3A, 3A/4		5B	5A	5A/6
Australien	0/1/2			3B	3A	4A	5B	5A	5A/6
Österreich	1	2	3CL/4		3A		5B	5A	5A/6
Belgien	0/1/2, 2				3	4	4/5B	5A	5A/6
Kanada	0/1	2	3CL		3A, 3A/4				5A/6
Tschech. Rep.	1	2		3B/4B	3A/4A		5B	5A	6
Dänemark	0/1	2			3		5B	5A	6
Finnland	0, 1	2A, 2B	3CS	3CL	3B	3A	4A, 4	5B, 5AI	5A
Frankreich	1	2A			3B	3A	4	5B	5A
Deutschland	0/1	2		3CL	3B	3A	4C	5B	5A
Griechenland	0/1	2	3C, 3C/4B		3A	3A			5A
Ungarn	0/1	2A, 2C	3CS		3A	3A	4C	5B	5A
Island	0/1	2			3A/4		5B/4		5A/6
Irland	0/1	2	3CS	3CL	3A/3B	4C		5A/5B	6
Italien		0/1/2			3A/3C		5B		5A/6
Japan	0/1	2			3A/3C		5B		5A/6
Korea	0, 1	2, 2/3A	3CL				5B		5A/6
Mexiko	1	2			3A/3C, 3C		4/5B/5A, 5A		5A/6
Niederlande	0, 1		3CL		3A	4C	5B	5A	5A/6
Neuseeland	0, 1	2A	3C		3A	4C	5B	5A	6
Norwegen		1/2	3CS		3A	4B			5B/5A/6
Polen	1	2			3/4		5B	5A	6
Portugal	0/1, 1	2	3CS		3B	3A	4B 4C/5B, 5B	5A	5A
Spanien	1	2			3A, 3		4/5B	5A	5A/6
Schweden	0/1	2A		3CL	3B/4B	3A/4A	5B		5A/6
Schweiz	0, 1	2			3B	3A			5A/6
Türkei		2	3CS	3CL		3A		5B	5A
Ver. Königreich	0/1	2				3	5B, 5AI	5A	6
Ver. Staaten									6
WEI-Teilnehmerstaaten									
Argentinien	0/1	2A			3A		5B	5A	6
Brasilien	0/1	2A			3A	4C	5B	5A	6
Chile	0/1	2A		3B	3A		5B	5A	6
China	0/1	2A			3A	4C	5B	5A	6
Ägypten	0/1	2A/2C		3B/C	3A	4C	5B	5A	6
Indien	0/1	2A/2C			3A		5B	5A	6
Indonesien	0/1	2A		3B	3A		5B	5A	6
Jordanien	0/1	2A		3C	3A		5B	5A	6
Malaysia ¹	0/1	2A	3CS		3B	3A	4C	5B	5A
Paraguay	0/1	2A/2B		3C	3A		5B	5A	6
Peru	0/1	2A		3B	3A		5B	5A	6
Philippinen	0/1	2A			3A	4A/B 4C		5A	6
Russ. Föderation	0/1	2A		3C	3A 3A+5B	4C 3A+5B	5B	5A	6
Sri Lanka	0/1	2A			3B	3A	5B	5A	6
Thailand	0/1	2A			3B	3A	4C	5B	5A
Tunesien	0/1	2A			3B	3A		5B	5A
Uruguay	0/1	2A			3B	3A		5B	5A
Zimbabwe	0/1	2A		3C	3A	4C	5B	5A	6

Anm.: ISCED 5AI (Tertiärbereich A, Zwischenabschluss)

1. Für Malaysia gelten die 3C-Bildungsgänge als kurze Bildungsgänge, da sie nicht als einem Abschluss gemäß ISCED 3 gleichwertig betrachtet werden.

Quelle: OECD

Tabelle 3. **Nationale Quellen**

	Statistische Behörde	Quelle	Referenzzeitraum	Deckungsbereich	Primäre Stichprobeneinheit	Größe der Stichprobe	Anteil der Nicht-Antwortenden	Anmerkungen
Australien	Australisches Amt für Statistik	Australian Bureau of Statistics, Australische Erwerbsbevölkerung	Mai 1999	Daten beziehen sich auf Personen im Alter von 15 bis 64 Jahren.	Einzelpersonen in Haushalten	63 003	7,3%	Haushalte werden ausgewählt und alle dort wohnhaften Erwachsenen im Alter von 15 bis 64 Jahren befragt.
Österreich	Zentrales Amt für Statistik, Österreich	Vierteljährlicher Mikrozensus	Daten beziehen sich auf Jahresdurchschnitte der vierteljährlich erhobenen Mikrozensus-Stichprobenerhebung.	Daten beziehen sich auf Personen im Alter ab 15 Jahren.	Haushalte	31 500		
Belgien	Eurostat	Europäische Arbeitskräfteerhebung	Frühjahrsquartal	Daten beziehen sich auf Personen im Alter von 15 bis 64 Jahren.	Haushalte	35 000		Privathaushalte
Kanada	Statistics Canada	monatl. Arbeitskräfteerhebung	Jahresdaten sind Durchschnitte der monatl. Schätzungen.	Daten beziehen sich auf Personen im Alter ab 15 Jahren.	Haushalte			
Tschech. Republik	Tschechisches Amt für Statistik (CSU)	Stichprobenerhebung Arbeitskräfte	Jahresdurchschnitt der vierteljährlichen Schätzungen	Daten beziehen sich auf Personen im Alter ab 15 Jahren.	Haushalte	Ungefähr 26.500 Haushalte, d.h. ungefähr 72.000 Personen, d.h. ungefähr 60.000 Personen im Alter ab 15 Jahren	1. Befragung 20%, 2. bis 5. Befragung 2.5%	Bis 1997 Klassifikation gemäß Fragebogen Arbeitskräfteerhebung verwendet.
Dänemark	Eurostat	Europäische Arbeitskräfteerhebung	Frühjahrsquartal	Daten beziehen sich auf Personen im Alter von 15 bis 64 Jahren.	Einzelpersonen	15 600		Privathaushalte
Finnland	Eurostat	Europäische Arbeitskräfteerhebung	Frühjahrsquartal	Daten beziehen sich auf Personen im Alter von 15 bis 64 Jahren.	Einzelpersonen	19 717		Privathaushalte
Frankreich	INSEE	Arbeitskräfteerhebung	März	Daten beziehen sich auf Personen im Alter ab 15 Jahren.	Haushalte	85 000	10%	
Deutschland	Statistisches Bundesamt	Arbeitskräfteerhebung (Mikrozensus)	19. bis 25. April 1999	Daten beziehen sich auf Personen im Alter ab 15 Jahren.	Haushalte	150 000	5,1 Prozent für Fragen zum Bildungsstand	
Griechenland	Nationaler Statistikdienst von Griechenland	Arbeitskräfteerhebung	2. Quartal 1999	Gesamtbevölkerung Privathaushalte	Haushalte	30.772 Haushalte	5% aller befragten Haushalte	
Ungarn	Zentrales Statistikamt, Ungarn	Arbeitskräfteerhebung	Daten sind Durchschnitte der vierteljährl. Zahlen		Haushalte	50.000 Personen 1993-97, 64.000 seit 1998	20-21 %	Streitkräfte in den Daten nicht erfasst
Island	Statistics Iceland	Isländische Arbeitskräfteerhebung	Jahreszahlen sind Durchschnitte von Schätzungen zweier Monate (April und November).	Alle inländischen Personen im Alter von 16 bis 74 Jahren	Einzelpersonen	4 200	12%	
Irland	Central Statistics Office	Beginnend mit dem 4. Quartal 1997 wurde eine neue vierteljährliche nationale Haushaltserhebung (QNHS) eingeführt, die die jährliche Arbeitskräfteerhebung ersetzt.	Die vierteljährliche nationale Haushaltserhebung (QNHS) ist eine fortlaufende Erhebung. Die Ergebnisse werden quartalsweise zusammengestellt, d.h. das 2. Quartal bezieht sich auf März, April, Mai.	Daten beziehen sich auf Personen im Alter ab 15 Jahren.	Haushalte	39 000		

Tabelle 3. **Nationale Quellen** (Fortsetzung)

	Statistische Behörde	Quelle	Referenzzeitraum	Deckungsbereich	Primäre Stichproben- einheit	Größe der Stichprobe	Anteil der Nicht- Antwortenden	Anmerkungen
Italien	ISTAT	Arbeitskräfteerhebung Haushalte	Die Daten beziehen sich auf das 2. Quartal eines jeden Jahres (2. Aprilwoche) Jahreszahlen sind Durchschnitte der vierteljährlichen Schätzungen	Daten beziehen sich auf Personen im Alter ab 15 Jahren.	Haushalte	75 512		
Japan	Amt für Statistik, Behörde für Management und Koordination	Spezielle Erhebung zur Arbeitskräfteerhebung	Februar 1998-1999	Daten beziehen sich auf Personen im Alter ab 15 Jahren.	Haushalte			
Korea	Nationales Amt für Statistik	Jährlicher Bericht zur Erwerbsbevölkerungs-Erhebung	Jahresdurchschnitt der monatlichen Schätzungen			30.000 Haushalte		
Luxemburg	Eurostat	Europäische Arbeitskräfteerhebung	Frühjahrsquartal	Daten beziehen sich auf Personen im Alter von 15 bis 64 Jahren.	Haushalte	8 500		Privathaushalte
Mexiko	Secretaría del Trabajo y Prevision Social (STPS)	Encuesta Nacional de Empleo (ENE).	Seit 1991 Erhebung zweimal jährlich, seit 1995 jährlich	Die Erhebung umfasst zivile Inländer im Alter ab 12 Jahren, ohne Streitkräfte.	Haushalte	1997 48.000 (national) und 1998 135.000 (nach Bundesstaaten)	ungefähr 15%	In ungeraden Jahren ist die Erhebung repräsentativ für den Bundesstaat, was die Stichprobe erheblich erweitert.
Niederlande	Centraal Bureau voor de Statistiek, Statistics Netherlands	Arbeitskräfteerhebung			Haushalte	60 000		
Neuseeland	Statistics New-Zealand	Vierteljährliche Arbeitskräfteerhebung in Haushalten	Jahreszahlen sind Durchschnitte der vierteljährlichen Schätzungen.	Daten beziehen sich auf Personen im Alter ab 15 Jahren.	Haushalte			
Norwegen	Statistik Sentralbyraa	Vierteljährliche Arbeitskräfteerhebung	Jahresdurchschnitt	Daten beziehen sich auf Personen im Alter ab 15 Jahren.	Einzelpersonen	24 000		
Polen	Główny Urząd Statystyczny	Arbeitskräfteerhebung	Daten sind Durchschnitte der veröffentlichten vierteljährlichen Zahlen.	Daten beziehen sich auf Personen im Alter ab 15 Jahren.	Haushalte	ungefähr 22.000 Haushalte	1997 - 9.6% 1998 - 11.6%	
Portugal	Eurostat	Europäische Arbeitskräfteerhebung	Frühjahrsquartal	Daten beziehen sich auf Personen im Alter von 15 bis 64 Jahren.	Haushalte	20 000		Privathaushalte
Spanien	Instituto Nacional de Estadística	Vierteljährliche Arbeitskräfteerhebung in Haushalten	Jahreszahlen sind Durchschnitte der vierteljährlichen Schätzungen	Daten beziehen sich auf Personen im Alter ab 16 Jahren.	Haushalte	65 622	11,13%	Bei Nicht-Antwortenden wird nachgefasst. Endgültiger Anteil der Nicht-Antwortenden: 5,90%
Schweden	Statistiska Centralbyran	Monatliche Arbeitskräfteerhebung	Jahreszahlen sind Durchschnitte der monatlichen Schätzungen.	Daten beziehen sich auf Personen im Alter ab 16 Jahren.	Einzelpersonen	17 000		
Schweiz	OFS	Arbeitskräfteerhebung	Jahresdaten beziehen sich auf das 2. Quartal (April bis Juni).	Daten beziehen sich auf Personen im Alter ab 15 Jahren.	Haushalte			

Tabelle 3. **Nationale Quellen** (Fortsetzung)

	Statistische Behörde	Quelle	Referenzzeitraum	Deckungsbereich	Primäre Stichproben- einheit	Größe der Stichprobe	Anteil der Nicht- Antwortenden	Anmerkungen
Türkei	Staatliches Institut für Statistik (SIS)	Arbeitskräfteerhebung in Haushalten	Seit Oktober 1988 Erhebung im Halbjahresrhythmus. Jahresdurchschnitt von April und Oktober.	Daten beziehen sich auf Personen im Alter ab 15 Jahren.	Haushalte	15.000 Haushalte in jeder Erhebung	10% (1.500 Haushalte in jeder Erhebung)	
Vereinigtes Königreich	ONS	Arbeitskräfteerhebung	Arbeitskräfteerhebung Frühling	Daten beziehen sich auf Personen im Alter ab 15	Jahren.	Haushalte		
Vereinigte Staaten	Census Bureau und Bureau of Labour Statistics	Aktuelle Bevölkerungserhebung März	Jahreszahlen basieren auf März-Erhebung	Daten beziehen sich auf Personen im Alter ab 16 Jahren.	Haushalte	64.659 Haushalte, 56.768 Familien, und 131.617 Personen	7,2 % auf Basis Haushalte	
<i>Quelle: OECD</i>								

Quellen

■ Hinweise zu einzelnen Ländern

Frankreich: Es gibt in Frankreich eine klare Unterscheidung zwischen der ISCED-Stufe 3C kurzer Bildungsgang (nationale Stufe V, erste Qualifikationsstufe entsprechend CAP-BEP) und den höheren Stufen, die ISCED-Stufe 3C langer Bildungsgang und die Bildungsgänge der ISCED-Stufen 3B und 3A umfassen (nationale Stufe IV, zweite Qualifikationsstufe, die allgemeinen, technischen und berufsbezogenen Baccalauréat-Abschlüsse). Deswegen gilt für Frankreich, dass Schüler, die den Sekundarbereich erfolgreich abgeschlossen haben und diejenigen, die über eine der ISCED-Stufe 3C kurzer Bildungsgang entsprechende Qualifikation verfügen, als Absolventen der ISCED-Stufe 3 betrachtet werden.

Vereinigtes Königreich: Die Daten des Vereinigten Königreichs zu Abschlüssen im Sekundarbereich II (ISCED 3) enthalten einen beträchtlichen Anteil von Personen (rund 7 Prozent der Bevölkerung), die ihren höchsten Bildungsstand in der Regel im Alter von 16 Jahren erreichen werden. Obwohl die von ihnen abgeschlossenen Bildungsgänge nicht formal den Kriterien für einen Abschluss von ISCED-Stufe 3 entsprechen, können sie zu einer Qualifikation führen (Stufen 5 A-C bei den GSCEs), die vom Vereinigten Königreich als dem Bildungsstand gleichwertig erachtet wird, der durch den Abschluss einer Reihe anderer Bildungsgänge erzielt wird, die die ISCED-Kriterien erfüllen. Anders ausgedrückt wurden für diese Gruppe aus Gründen der Übereinstimmung mit der nationalen Qualifikationsstruktur die üblichen ISCED-Klassifikationskriterien etwas großzügiger ausgelegt.

INDIKATOR A3: Zusammenhang zwischen Humankapital und wirtschaftlichem Wachstum

■ Allgemeine Hinweise

Quellen

www.oecd.org/eco/wp/online/wp.htm#2001 No. 282, Does human capital matter for growth in OECD countries.

INDIKATOR B1: Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden

Siehe auch Hinweise zu Indikator B2

■ Allgemeine Hinweise

Hinweise zur Methodik

- Referenzzeitraum

Für Länder, deren Haushalts- und/oder Schuljahr nicht mit dem Kalenderjahr übereinstimmt, wurden entsprechende Korrekturen vorgenommen. Um die Zahlen der Schüler und Studierenden dem Rechnungsjahr 1998 anzupassen, wurde ein gewichteter Durchschnitt der Schüler-/Studierendenzahlen für die Schul- bzw. akademischen Jahre 1997/1998 und 1998/99 errechnet. Die Zahlen wurden für jeden Teil des Schul- bzw. akademischen Jahres, der sich mit dem Rechnungsjahr 1998 überschneidet, gewichtet (s. Anhang 2).

- Geschätzte Ausgaben pro Studierenden an tertiären Einrichtungen über die Dauer des Studiums.

Zur Berechnung der durchschnittlichen Dauer des Studiums an tertiären Einrichtungen wurden zwei verschiedene Methoden - die Näherungsformel und die Verkettungsmethode - verwendet. Für beide Methoden gilt, dass das Berechnungsergebnis nicht die durchschnittliche Studiendauer bis zur Erreichung eines Abschlusses darstellt, da alle Studierenden tertiärer Bildungsgänge, einschließlich der Studienabbrecher, in die Berechnung einbezogen werden. Dieser Wert gibt also die durchschnittliche Verweildauer der Studierenden an einer tertiären Einrichtung bis zur Erreichung eines Abschlusses oder bis zum Studienabbruch an. In Ländern mit mäßigen Abbruchquoten (s. *Bildung auf einen Blick 2000*) geben diese Schätzwerte einen guten Anhaltspunkt für die Studiendauer bis zur Erreichung eines Abschlusses.

Die Schätzungen der kumulierten Bildungsausgaben über die durchschnittliche Studiendauer im Tertiärbereich wurden durch Multiplikation der jährlichen Bildungsausgaben pro Studierenden mit einem geschätzten Wert für die durchschnittliche Dauer tertiärer Studiengänge errechnet.

Anhand der **Näherungsformel** wurde dieser Schätzwert aus der Veränderungsrate der derzeitigen Beteiligungszahlen näherungsweise bestimmt, die durch das Verhältnis der Zu- und Abgangsdaten (Anfänger und Abgänger) zur entsprechenden Zahl eingeschriebener Studierender erhalten wurde. Für diese Berechnung wurde die Formel

$D = (S_{t-1} + S_t) / (Z_t + A_t)$ verwendet, wobei S_t die Anzahl der am Ende von Jahr t eingeschriebenen Studierenden ist, S_{t-1} die Anzahl der Studierenden am Anfang von Jahr t (näherungsweise bestimmt durch die Anzahl der am Ende des vorangegangenen Studienjahres eingeschriebenen Studierenden), Z_t die Anzahl der Studierenden, die sich im Jahr t in ihrem ersten Studienjahr befinden, und A_t die Anzahl der Abgänger im Studienjahr t (näherungsweise bestimmt durch $S_{t-1} + Z_t - S_t$). Zur Schätzung der Studierendenzahlen wurden Vollzeitäquivalente verwendet. Die Anzahl der Anfänger von Vollzeit-Studiengängen wurde verwendet, um den Zugang zu schätzen. Alle Studierenden sind berücksichtigt, auch solche, die schließlich doch keinen Abschluss erlangen.

Die Schätzung basiert auf zwei vereinfachender Annahmen: Erstens wird angenommen, dass die Übergangsraten über die Zeit konstant bleiben. Zweitens wird angenommen, dass die Ausgaben für das gegenwärtige Bezugsjahr für die gesamte Studiendauer repräsentativ sind.

Bei Anwendung der **Verkettungsmethode** ist die Studiendauer als die Summe der Wahrscheinlichkeiten für jedes Studienjahr definiert, dass ein Studierender, der einen tertiären Studiengang aufgenommen hat, in dem betreffenden Studienjahr noch eingeschrieben ist. Somit ist die Studiendauer definiert als $D = \sum_{i=1}^{10} qi$, wobei q_i die Wahrscheinlichkeit

ist, dass ein Studierender das i . Studienjahr erreicht, d.h. der Anteil der Personen im i . Studienjahr im Verhältnis zu jenen Studierenden im ersten Studienjahr vor $i-1$ Jahren. Bei der Verkettungsrechnung werden alle bedingten Wahrscheinlichkeiten aus den Daten von zwei aufeinanderfolgenden Jahren, dem Bezugsjahr und dem vorangegangenen Jahr, abgeleitet. Anhand der Anzahl der Studierenden s im Studienjahr i für das Jahr t und der Anzahl der Studierenden im Studienjahr $i-1$ für das Jahr $t-1$ lassen sich die Übergangsraten für jedes Studienjahr mit $a_{i,t} = s_{i,t} / s_{i-1,t-1}$ berechnen. Die Übergangsraten geben für jedes Studienjahr die Wahrscheinlichkeit an, mit der ein Studierender im Jahr $i-1$ auch im Studienjahr i noch studieren wird. Das Produkt aller Übergangsraten 1 bis i gibt die Wahrscheinlichkeit für das Studienjahr i an, dass ein Studierender, der vor $i-1$ Jahren ein Studium begonnen hat, auch im Studienjahr i noch eingeschrieben ist. Schließlich ergibt die Summe aller bedingten Wahrscheinlichkeiten einen Schätzwert für die durchschnittliche Studiendauer im Tertiärbereich. Die Ausgaben für das aktuelle Bezugsjahr werden als repräsentativ für die gesamte Studiendauer angesetzt.

■ Hinweise zu einzelnen Ländern

Deckungsbereich

Siehe auch Hinweise zu Indikator B2

Australien: In früheren Jahren waren in den Zahlenangaben für Studierende an Hochschulen/Universitäten auch einige Studierende an ausländischen Einrichtungen enthalten. Ab der diesjährigen Ausgabe ist dies nicht mehr der Fall. Dies verändert die Zahl der Studierenden an tertiären Einrichtungen und damit auch die Ausgaben pro Studierenden um 2,8 Prozent. Die Zahlen über die Beteiligungsquoten für den Sektor der beruflichen Aus- und Weiterbildung beruhen derzeit auf AQF und nicht auf *stream data*, es entstehen somit einige Brüche in den Zahlenreihen für ISCED 2, 3, 4 und 5.

Vereinigtes Königreich: Schüler in beruflicher Ausbildung im Sekundarbereich II sind von der Berechnung der Ausgaben pro Schüler ausgeschlossen, da die Schülerzahlen gemittelt über das ganze Jahr ermittelt werden und nicht für einen Zeitpunkt des Jahres. Die Ausgaben des staatlich geförderten Kinderbetreuungsprogramms (nursery voucher scheme) sind nicht enthalten. Bei diesem Programm zahlt der Staat Zuschüsse an die Eltern von kleineren Kindern für deren Elementarerziehung in privaten und gemeinnützigen Einrichtungen. Ein Teil der Eltern brachte ihre Kinder in Spielgruppen oder Kindertagesstätten, die in den der OECD vorgelegten Beteiligungsquoten nicht enthalten sind. Dies bedeutet, dass die durchschnittlichen Ausgaben pro Schüler im Vereinigten Königreich in Stufe ISCED 0 etwas zu hoch angesetzt sind.

- Schätzung der Dauer tertiärer Bildung nach der Verkettungsmethode berechnet

Deutschland: Das Berechnungsmodell für die durchschnittliche Studiendauer ist landesspezifisch angepasst. Studierende nach dem 10. Studienjahr wurden nicht voll berücksichtigt. Studierende im 10. Studienjahr und darüber hinaus machten rund 10 Prozent der gesamten Studierenden des akademischen Jahres 1994/95 aus. Die erfasste Dauer ist eine untere Grenze der Gesamtdauer und höchstwahrscheinlich zu niedrig angesetzt. Im Allgemeinen dauern außerhochschulische tertiäre Ausbildungsgänge zwei Jahre, Teilzeitausbildungsgänge jedoch bis zu vier Jahre.

Deutschland und Italien: Im Hochschulbereich wird nicht zwischen Teilzeit- und Vollzeitstudiengängen unterschieden. Dies hebt sich jedoch in Bezug auf die Ausgaben über die Dauer des Studiums auf, da die Einbeziehung von sowohl Teilzeit- als auch Vollzeitstudierenden tendenziell zu niedrige Werte für die jährlichen Ausgaben und zu hohe Werte für die Studiendauer ergibt.

Griechenland: Das 5. Studienjahr *umfasst* auch das 6. und alle nachfolgenden Studienjahre. Das 7. Studienjahr im Tertiärbereich A und fortgeschrittenen forschungsorientierten Studiengängen *umfasst* auch das 8. und alle weiteren Studienjahre. Dies führt zu einer zu niedrig angesetzten Schätzung der Studiendauer.

Irland: Nur Vollzeitstudierende sind berücksichtigt.

Island: Bei den Zahlen handelt es sich teilweise um Schätzwerte, da sich die Studierenden im Tertiärbereich 5A, zweiter Abschluss und Tertiärbereich 6 für ihre Doktorarbeit erst anmelden, wenn die Arbeit bereits abgeschlossen ist. Die Daten wurden daher entsprechend berichtet, da dies eine Überschätzung der Teilzeitstudierenden und Unterschätzung der Vollzeitäquivalente mit sich bringt.

Kanada: Das 6. Studienjahr *umfasst* auch das 7., 8., 9. und 10. Studienjahr.

Korea: Die Studienstudienhöchstdauer außerhochschulischer tertiärer Ausbildungsgänge beträgt drei Jahre. Das 6. und 8. Studienjahr und alle weiteren Studienjahre im Hochschulbereich sind im 7. Studienjahr *enthalten*.

Polen: In der Gruppe der Studierenden, für die die Studiendauer geschätzt wurde, sind rund 20 bis 24 Prozent der Studierenden nicht enthalten. Es ist anzunehmen, dass die nicht berücksichtigten Gruppen sich in ihrem Verhalten in Bezug auf die Studiendauer nicht wesentlich unterscheiden.

Vereinigtes Königreich: Die Verkettungsmethode wurde leicht abgeändert, um sie auf die verfügbaren Daten aus dem Vereinigten Königreich anwenden zu können. Für jeden der wichtigsten Studiengänge im Tertiärbereich wurde die durchschnittliche Studiendauer getrennt anhand der oben beschriebenen Verkettungsmethode berechnet. Um der Tatsache Rechnung zu tragen, dass viele Studierende nach ihrem ersten Studiengang einen weiteren aufnehmen, wurden diese Zahlen dann entsprechend den Studierendenzahlen in den einzelnen Hauptbildungswegen des Tertiärbereichs kombiniert. Bei den für den Hochschulbereich und alle tertiären Bildungsbereiche angegebenen Gesamtwerten für die durchschnittliche Studiendauer handelt es sich daher um gewichtete Mittelwerte der jeweiligen durchschnittlichen Studiendauer des einzelnen Studiengangs. Studierende an Weiterbildungseinrichtungen werden nicht erfasst. Diese stellen weniger als 10 Prozent aller Studierenden im Tertiärbereich.

Hinweise zur Interpretation

Schweiz: Die Ausgaben pro Studierenden im Hochschulbereich sind sehr hoch. Dies ist hauptsächlich auf die Struktur des Hochschulsystems zurückzuführen: eine große Zahl von Hochschulen im Verhältnis zur Größe des Landes (auch wegen der drei Sprachregionen), die geringe Größe einiger Hochschulen, das breite Bildungsangebot an den einzelnen Hochschulen und die relativ niedrigen zahlenmäßigen Studierenden/Lehrkräfte-Verhältnisse. Außerdem sind die Gehälter der Lehrenden auf Hochschulebene vergleichsweise hoch.

Quellen

2000 UNESCO/OECD/EUROSTAT-(UOE)-Datenerhebung zur Bildungsstatistik. Nationale Quellen sind:

Australien: Department of Employment, Education, Training and Youth Affairs, Higher Education Division, Canberra; Australian Bureau of Statistics, Sammlung "Expenditure on Education Finance"; für die Ausgaben der regionalen Gebietskörperschaften wurden Daten der Bundesstaaten (für öffentliche Einrichtungen) und Schuldaten (für private Einrichtungen) verwendet; "Collection of National Financial Data on Vocational Education and Training"; New South Wales Technical and Further Education, unveröffentlichte Daten.

Belgien: Flämische Sprachgemeinschaft: Ministerium der Flämischen Sprachgemeinschaft, Abteilung Bildung, Brüssel; französische Sprachgemeinschaft: Ministerium der Französischen Sprachgemeinschaft, Abteilung Bildung, Forschung und Ausbildung, Brüssel; deutsche Sprachgemeinschaft: Ministerium der Deutschen Sprachgemeinschaft, Eupen.

Dänemark: Bildungsministerium, Abteilung für wirtschaftliche Angelegenheiten, Kopenhagen.

Deutschland: Statistisches Bundesamt, Wiesbaden.

Finnland: Finnländisches Amt für Statistik, Helsinki.

Frankreich: Ministerium für nationale Bildung, Hochschulbildung und Forschung, Direktorat für Auswertung und Planung, Paris.

Griechenland: Ministerium für nationale Bildung und religiöse Angelegenheiten, Direktorat für Investitionsplanung und Operations Research, Athen.

Island: Nationales Institut für Wirtschaftswissenschaften, Reykjavik.

Irland: Bildungsministerium, Abteilung Statistik, Dublin.

Italien: Nationales Institut für Statistik (ISTAT), Rom; Ministerium für öffentliche Bildung, Statistischer Dienst, Rom.

Japan: Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Sport und Kultur, Abteilung Forschung und Statistikplanung, Tokio.

Kanada: Statistics Canada, Ottawa.

Korea: Koreanisches Institut für Bildungsentwicklung, Forschungszentrum für Bildungsinformationen, Seoul.

Mexiko: Ministerium für öffentliche Bildung.

Neuseeland: Ministry of Education, Wellington.

Niederlande: Statistisches Zentralamt, Abteilung Bildungsstatistik, Voorburg; Bildungs- und Wissenschaftsministerium, Zoetermeer.

Norwegen: Statistisches Zentralamt, Abteilung für Bevölkerungs-, Bildungs- und Regionalbedingungen, Kongsvinger; Königlich-Norwegisches Ministerium für Bildung, Forschung und kirchliche Angelegenheiten, Oslo.

Österreich: Österreichisches Statistisches Zentralamt, Wien.

Polen: Statistisches Zentralamt, Republik Polen, Warschau.

Portugal: Bildungsministerium, Forschungs- und Planungsamt, Abteilung Programmierung, Lissabon.

Schweden: Schwedische Nationalbehörde für Bildung (*Skolverket*), Stockholm; Schwedische Nationalbehörde für höhere Bildung (*Hogskoleverket*); Schwedisches Amt für Statistik, Örebro.

Schweiz: Statistisches Bundesamt, Bern.

Spanien: Nationales Institut für Statistik, Unterabteilung für Sozialforschung und Statistik, Madrid; Bildungsministerium, Amt für Planung und Statistik, Madrid; Arbeitsministerium, Madrid.

Tschechische Republik: Abschlussbericht der Regierung der Tschechischen Republik; regelmäßige Erhebungen der Informationsstelle für Bildungsfragen; unveröffentlichte Daten des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport und des Landwirtschaftsministeriums.

Türkei: Ministerium für nationale Bildung und Rat für höhere Bildung, Finanzabschlussbericht

Ungarn: Kultur- und Bildungsministerium, Finanzministerium, Statistisches Zentralamt, Budapest.

Vereinigtes Königreich: Department for Education and Employment, Darlington.

Vereinigte Staaten: Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, National Centre for Education Statistics, Washington, D.C.

INDIKATOR B2: Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Verhältnis zum Bruttonozialprodukt

■ Allgemeine Hinweise

Hinweise zur Methodik

- Veränderungen beim BIP gegenüber früheren Ausgaben

Der theoretische Rahmen für die Berechnung des BIP bildete viele Jahre lang die 1968 herausgegebene UN-Publikation *A System of National Accounts*. Eine aktualisierte Fassung dieses Werks kam 1993 heraus (üblicherweise als SNA93 bezeichnet). Die zwischen SNA68 und SNA93 eingetretenen Veränderungen bewirken verschiedene Änderungen bei den Indikatoren, die nichts mit dem Bildungswesen zu tun haben. Diese Veränderungen betreffen alle OECD-Länder mit folgenden Ausnahmen: für **Australien**, **Finnland**, **Irland** und **Norwegen** wurde SNA93 bereits für *Bildung auf einen Blick*

2000 verwendet. Für die Länder **Japan, Neuseeland, die Schweiz** und **die Türkei** beruhen die Daten für die volkswirtschaftliche Gesamtrechnung auf dem alten SNA68-System.

- Referenzzeitraum

Die Statistiken zu den Bildungsausgaben beziehen sich auf das Haushaltsjahr 1998. Für Länder, die das BIP nicht bezogen auf den gleichen Referenzzeitraum wie die Daten zu den Bildungsausgaben angegeben haben, wird das BIP anhand folgender Formel geschätzt: $w_{t-1} (\text{BIP}_{t-1}) + w_t (\text{BIP}_t)$, wobei w_t und w_{t-1} die Gewichtungsfaktoren für die betreffenden Teile der beiden Referenzzeiträume sind, die sich mit den Jahren des Referenzzeitraums überschneiden. Entsprechende Berichtigungen wurden für **Japan, Kanada, das Vereinigte Königreich** und **die Vereinigten Staaten** vorgenommen.

- Berechnung der Schätzwerte in Grafik B2.4 (A), (B) und (C)

Die Grafiken B2.4 (A), (B) und (C) zeigen Verschiebungen der Bildungsausgaben, die zu erwarten wären, wenn die Bildungsbeteiligung von Kindern im Bildungssystem eines Landes dem OECD-Durchschnitt entsprechen würde. Die zu erwartende Bildungsbeteiligung für ein bestimmtes Land wird wie folgt berechnet: $POP(i,k)$ ist die Bevölkerung des Landes i im Alter k und $AER(k,l)$ der OECD-Durchschnitt der Bildungsbeteiligung im Alter k im Bildungsbereich l . Die zu

erwartende Bildungsbeteiligung wird nach folgender Formel berechnet: $EE(i) = \sum_{k=5}^{29} POP(i,k) * AER(k,l)$.

Der zu erwartende Unterschied der Bildungsausgaben für Land i im Bildungsbereich l , wie er in den Grafiken B2.4 (A), (B) und (C) gezeigt ist, wird als $EX(i,l) * (EE(i,l)/RE(i,l)) - EX(i,l)$ berechnet, wobei $RE(i,l)$ die beobachtete Bildungsbeteiligung im Bildungsbereich l im Land i ist. Der OECD-Durchschnitt der Bildungsbeteiligung wird anhand der Daten jener Länder berechnet, für die Beteiligungsdaten für die einzelnen Altersstufen vorliegen. $EX(i,l)$ sind die Ausgaben im Verhältnis zum BIP in Land i für Bildungsbereich l .

- Berechnung des Index in Tabelle B2.2

Tabelle B2.2 verdeutlicht die Veränderungen bei den Ausgaben für Bildungsangebote zwischen 1995 und 1998. Alle Angaben für 1995 sind in konstanten Dollar von 1998 angegeben. Sie wurden mit Hilfe des BIP-Deflators (s. Anhang 2) an das Preisniveau von 1998 angeglichen.

■ Hinweise zu einzelnen Ländern

Deckungsbereich

Australien: Im Unterschied zu früheren Ausgaben von *Bildung auf einen Blick* werden ab dieser Ausgabe die Daten für die Bildungsfinanzierung in Australien auf der Grundlage des akademischen Jahres/Kalenderjahres und nicht auf der Grundlage des Haushaltsjahres, d.h. von Juli bis Juni, angegeben. Auf Grund der Einbeziehung der Kosten von Internatsschulen und der Betriebskosten des Ministeriums für Bildung, Ausbildung und Jugend erweiterte sich der Deckungsbereich um ca. 1 Prozent der gesamten Bildungskosten. Die Daten für 1995 wurden nach derselben Methode zusammengestellt.

Belgien: Ausgaben der Zentralregierung für Ruhestandsgehälter sind nicht enthalten. Forschungsausgaben sind nur insoweit erfasst, als sie in den Mitteln enthalten sind, die von den Bildungsbehörden der Sprachgemeinschaften zur Verfügung gestellt werden. Forschungsgelder aus anderen öffentlichen und privaten Quellen bleiben unberücksichtigt. Hinweise zu Belgien gelten gleichermaßen für die **flämische Sprachgemeinschaft Belgiens**.

Dänemark: Die Zuordnung von Ausgaben für den Elementar-, Primar- und Sekundarbereich I wird auf der Grundlage der jeweiligen Bildungsbeteiligung geschätzt. Die Ausgaben für den Elementarbereich beinhalten zu einem gewissen Teil auch Betreuungskosten in Kindertagesstätten. Betreuungsaufgaben sind ein integraler Bestandteil des Schulalltags und werden nicht separat angeboten. Es kann darüber diskutiert werden, ob diese Ausgaben als Bildungsausgaben zu klassifizieren sind oder nicht. Während in Dänemark diese Ausgaben enthalten sind, sind die Kosten für vergleichbare Programme in Finnland und Schweden nicht berücksichtigt.

Deutschland: Ausgaben für die folgenden Bildungsgänge/Einrichtungen sind in den Gesamtausgaben *nicht enthalten*: Ausbildung von Beamtenanwärtern im öffentlichen Dienst, Krankenpflegeschulen, Zentren für landwirtschaftliche Ausbildung, öffentliche und private Ausgaben für Einrichtungen, die auf der tertiären Ebene zusätzliche Dienste erbringen (Studentenwerk). Zahlungen von privaten Haushalten und anderen privaten Stellen an staatlich subventionierte Einrichtungen bleiben unberücksichtigt.

Finnland: Gegenüber früheren Ausgaben von *Bildung auf einen Blick* hat sich die Einbeziehung der Kosten für den Elementarbereich erheblich geändert. Nicht enthalten sind die geschätzten Kosten für Kindertagesstätten und Kinderbetreuung für 3- bis 6-Jährige. Diese Veränderung des Zahlenwerks gilt auch für die Trenddaten. Erstmals sind die Kosten der Lehrlingsausbildung enthalten.

Staatliche Transferleistungen und Zahlungen an andere private Empfänger, mit Ausnahme von Finanzhilfen für Schüler/Studierende sind nicht enthalten. Mittel aus ausländischen Quellen sind nicht enthalten. Die Ausgaben der Kommunen beinhalten auch die privaten Ausgaben.

Frankreich: Die Ausgabendaten beinhalten nicht die Ausgaben für die *Départements d'outre mer (DOM)*. Auch die Angaben für das BIP und die öffentlichen Gesamtausgaben wurden entsprechend angepasst.

Griechenland: Ausgaben für den Primarbereich *enthalten* Ausgaben für die Elementarerbziehung.

Japan, Neuseeland, die Schweiz und die Türkei: Die BIP-Angaben beruhen auf dem *System of National Accounts* von 1968 und sind daher mit den Zahlen anderer Länder nicht voll vergleichbar (s. oben).

Japan: Die Ausgaben für spezielle Ausbildungscolleges, Schulen mit gemischtem Angebot und die Verwaltung im Bildungswesen sind nicht nach Bildungsbereichen aufgeschlüsselt.

Korea: Mit Ausnahme der vom Bildungsministerium finanzierten F+E sind Ausgaben für F+E, die in höheren Bildungseinrichtungen anfallen, nicht enthalten. Ausgaben für Bildungsgänge, die von anderen Ministerien als dem Bildungsministerium angeboten werden, sind nicht berücksichtigt (KAIST, Polizeischule, Diplomatschule, Schule für Finanzbeamte, Militärakademie).

Österreich: Ausgaben für F+E auf tertiärer Ebene sind nur teilweise erfasst. Ein Teil der Ausgaben öffentlicher Einrichtungen, die nicht unter die Aufsicht des Bildungsministerium fallen, ist nicht berücksichtigt (Sozialversicherungsträger, Kammern, Bundesfonds).

Portugal: Transferzahlungen der regionalen und kommunalen Behörden an den privaten Sektor sind nicht enthalten. Die kommunalen Direktausgaben für Bildungseinrichtungen sind nicht berücksichtigt.

Tschechische Republik: Daten des Justiz-, des Verteidigungs- und des Innenministeriums sind nicht berücksichtigt.

Türkei: Direktausgaben der regionalen Behörden für Bildungseinrichtungen sind nicht enthalten.

Vereinigtes Königreich: Aus dem öffentlichen Sektor stammende Mittel des Privatsektors, die von Privathaushalten für Schulgelder/Studiengebühren ausgegeben werden, sind enthalten, nicht dagegen die von den Privathaushalten aus eigenen Mitteln geleisteten Zahlungen. Ausgaben unabhängiger privater Einrichtungen bleiben unberücksichtigt. Die Ausgaben für staatlich unterstützte Ausbildungsprogramme am Arbeitsplatz (die ungefähr £ 1.600 Mio ausmachen) sind im Unterschied zur letzten Ausgabe von *Bildung auf einen Blick* nunmehr enthalten. Ihre Einbeziehung ist sachgerecht, da die meisten dieser Bildungsgänge einen schulischen Teil der Ausbildung an einem *Further Education College* beinhalten und die Beteiligung an solchen Bildungsgängen in den Geltungsbereich der UOE-Datenerhebung fällt.

Vereinigte Staaten: Mittel für große staatliche Forschungs- und Entwicklungszentren, die von Hochschulen verwaltet werden, sind nicht erfasst. Daten bezüglich des Elementarbereichs schließen nur Klassen auf dieser Stufe in Öffentlichen und privaten Primarschulen ein. Unabhängige private Einrichtungen des Elementarbereichs, die einen bedeutenden Teil der Plätze stellen, sind nicht erfasst.

Hinweise zur Interpretation

Dänemark: Die Daten über die Ausgaben im Tertiärbereich beinhalten sämtliche Ausgaben für F+E im Tertiärbereich. In den Vorjahren waren die Ausgaben für F+E nicht berücksichtigt. Ein Vergleich mit früheren Ausgaben ist daher nicht möglich, da in der Vergangenheit die Ausgaben zu niedrig angesetzt waren.

Finnland: Bildungsgänge im Tertiärbereich B werden zur Zeit abgeschafft. Letztmals wurden im Herbst 1998 Studierende für die 5B-Studiengänge aufgenommen. Entsprechend verringern sich die Ausgaben für 5B-Studiengänge. Gleichzeitig nimmt der Zugang zu polytechnischen Einrichtungen (Einrichtungen des Tertiärbereich A) rasch zu. Dies ist einer der Gründe für die Zunahme der Ausgaben für 5A und die rückläufige Entwicklung bei den Ausgaben für 5B.

Quellen

Siehe Indikator B1.

INDIKATOR B3: Relative Anteile öffentlicher und privater Investitionen für Bildungseinrichtungen

■ Hinweise zu einzelnen Ländern

Siehe Hinweise zu Indikator B2.

Niederlande: Private Mittel für F+E in höheren Bildungseinrichtungen sind nicht berücksichtigt. Daher ist der Anteil der privaten Mittel auf tertiärer Ebene zu niedrig angesetzt.

INDIKATOR B4: Die staatliche Bildungsfinanzierung

- Veränderungen bei den gesamten öffentlichen Bildungsausgaben gegenüber früheren Ausgaben von Bildung auf einen Blick

Der theoretische Rahmen für die Berechnung des gesamten öffentlichen Ausgaben bildete viele Jahre lang die 1968 herausgegebene UN-Publikation *A System of National Accounts*. Eine aktualisierte Fassung dieses Werks kam 1993 heraus (üblicherweise als SNA93 bezeichnet). Die zwischen SNA68 und SNA93 eingetretenen Veränderungen bewirken verschiedene Änderungen bei den Indikatoren, die nichts mit dem Bildungswesen zu tun haben. Diese Veränderungen betreffen alle OECD-Länder mit folgenden Ausnahmen: für **Australien, Finnland, Irland und Norwegen** wurde SNA93 bereits für *Bildung auf einen Blick 2000* verwendet. Für **Japan, Neuseeland, die Schweiz und die Türkei** beruhen die Daten für die volkswirtschaftliche Gesamtrechnung auf dem alten SNA68-System.

■ Hinweise zu einzelnen Ländern

Siehe Hinweise zu Indikator B2.

Finnland: Die Angaben über die öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen beinhalten zum Teil auch private Mittel für Bildungseinrichtungen.

INDIKATOR B5: Unterstützung für Schüler/Studierende und Privathaushalte durch öffentliche Subventionen

■ Hinweise zu einzelnen Ländern

Siehe Hinweise zu Indikator B2.

Dänemark, Deutschland und Kanada: Sachleistungen, wie kostenloser oder vergünstigter Transport mit öffentlichen Verkehrsmitteln, sind nicht erfasst.

Irland: Studierende im Tertiärbereich profitieren vom subventionierten Transport mit dem Bus- und Bahnsystem, das sich in Staatsbesitz befindet und vom Staat finanziert wird. Die Ausgaben im Rahmen dieser Subvention lassen sich gegenwärtig nicht beziffern. Studierende an tertiären Colleges und Hochschulen können die begrenzte medizinische Versorgung auf dem Campus kostenlos nutzen. Diese wird finanziert durch Zuschüsse der Zentralregierung (Finanzministerium) und den von den Studierenden selbst gezahlten Einschreibgebühren. Das Ausmaß der staatlichen Finanzierung in diesem Bereich lässt sich nicht beziffern.

Schweiz: Die Beiträge zur Krankenversicherung von Studierenden aus einkommensschwachen Familien werden öffentlich subventioniert. Diese Subventionen belaufen sich auf einige Millionen Schweizer Franken und sind nicht erfasst.

Tschechische Republik: Ein Teil der von der Zentralregierung gewährten Stipendien ist in den Angaben über die Direktzahlungen an Bildungseinrichtungen enthalten.

INDIKATOR B6: Ausgaben für Bildungseinrichtungen nach Art der erbrachten Leistung und Art der Ressource

Siehe auch Hinweise zu Indikator B1 und B2.

■ Hinweise zu einzelnen Ländern

Deckungsbereich der zusätzlichen Dienstleistungen

In den Angaben über die Ausgaben der Bildungseinrichtungen für zusätzliche Dienstleistungen wie Verpflegung für Schüler/Studierende, Internatseinrichtungen oder Wohnheime auf dem Campus sowie Schultransporte sollten die von den Schülern/Studierenden und ihren Familien hierfür gezahlten Gebühren enthalten sein. Allerdings ist die Erfassung der privaten Zahlungen für die zusätzlichen Dienste zwischen den Ländern sehr uneinheitlich. Während etliche Länder die privaten Mittel für die zusätzlichen Dienste in den gemeldeten Zahlen nicht einschließen. Australien, Frankreich Spanien, Türkei, Ungarn und die Vereinigten Staaten haben Angaben zu privaten Mitteln für zusätzliche Dienstleistungen gemacht. Die nachstehende Tabelle zeigt die von den Schülern/Studierenden und ihren Familien geleisteten Zahlungen an Bildungseinrichtungen. Werden die hier aufgeführten Beträge von den Beträgen der Tabelle B6.2 abgezogen, lassen sich Vergleiche über die Ausgaben für Bildungseinrichtungen ohne Berücksichtigung der privaten Mittel für zusätzliche Dienste anstellen.

**Private Ausgaben für von den Bildungseinrichtungen zur Verfügung gestellte zusätzliche Dienstleistungen
entsprechend Tabelle B6.2**

	Primar- bis post-sekundärer nicht-tertiärer Bereich.	Tertiärbereich
Australien	0.03	a
Frankreich	0.19	0.04
Spanien	0.05	~
Tschechische Republik	0.09	0.03
Türkei	0.00	0.05
Ungarn	0.12	0.01
Vereinigte Staaten	0.08	0.16

Quelle: OECD.

Irland: In den Zahlen für die zusätzlichen Dienste im Primar- bis zum post-sekundären nicht-tertiären Bereich sind nur die Kosten für Schultransport enthalten.

Deckungsbereich von F+E

Frankreich: Die Daten zu den Ausgaben für F+E lassen sämtliche Sondermittel für F+E, wie z.B. Subventionen, Mittel aus Verträgen und spezielle Mittel unberücksichtigt. Diese Angaben sind in den OECD/DSTI-Statistiken enthalten und machen ca. 0,2 Prozent des BIP bzw. 50 Prozent der gesamten Ausgaben für F+E aus.

Irland: Ein Teil der Ausgaben für F+E, die an DSTI gemeldet wurden, sind in der UOE-Erhebung (16,5 Mio IEP) nicht enthalten. Dies entspricht etwa 10 Prozent aller Ausgaben für HERD und 2 Prozent der Gesamtausgaben für ISCED5 und 6.

Kanada: Im Rahmen der UOE-Erhebungen werden die Daten für finanziell geförderte Forschungstätigkeiten abzüglich der Gemeinkosten erfasst. Da die Gemeinkosten in den UOE-Zahlen für Forschung nicht berücksichtigt sind, sind die Gesamtausgaben für Forschung und Entwicklung zu niedrig angesetzt.

Mexiko: Nur die Ausgaben für getrennt finanzierte oder budgetierte Forschung sind hier enthalten.

Niederlande: Mittel für F+E an höheren Bildungseinrichtungen, die aus privaten, gemeinnützigen Organisationen, von Privatunternehmen oder dem Ausland stammen, sind nicht berücksichtigt. Sie machen 14 Prozent der gesamten Mittel für F+E bzw. 0,08 Prozent des BIP aus.

Anmerkungen zur Verteilung von laufenden Kosten und Investitionskosten

Italien: Im Unterschied zu früheren Ausgaben von *Bildung auf einen Blick* ist in den Bildungsausgaben nach Art der Ressource bei der Personalbesoldung (für Lehr- und sonstiges Personal) ein niedrigerer Prozentsatz und bei den laufenden Kosten ein höherer Prozentsatz angegeben. Grund hierfür ist die Einführung der neuen „IRAP“-Steuer und die damit einhergehende Streichung einiger Beiträge aus den Bruttogehältern.

Japan: Die Kosten für Teilzeitpersonal sind in den laufenden Kosten, nicht jedoch in den Personalkosten enthalten.

Kanada: Die Angaben über die laufenden Kosten unabhängiger privater Einrichtungen der Kategorie ISCED 5B beinhalten auch die Investitionen.

Schweden: Die Gebäude von Schulen und Universitäten sind gemietet. Die Mietzahlungen sind Bestandteil der laufenden Kosten.

Ungarn: Der erhebliche Rückgang der staatlichen Unterstützung für Investitionen im höheren Bildungsbereich kann damit begründet werden, dass im vorausgegangenen Jahr 1997 umfangreiche Investitionsprojekte zum Abschluss gekommen sind.

Quellen

Siehe Indikator B1.

INDIKATOR C1: Bildungsbeteiligung über die gesamte Lebensspanne

■ Allgemeine Hinweise

Hinweise zur Methodik

- Referenzdaten

Statistiken, die die Beteiligungsdaten zu den Bevölkerungsdaten in Beziehung setzen, werden mit dem Referenzdatum angegeben, das von den nationalen Behörden für diese Statistiken verwendet wurde. Es wird davon ausgegangen, dass sich Altersangaben in den Beteiligungsdaten auf den 1. Januar des Referenzjahres beziehen. Für **Australien** wird der 30. Juni als Referenzdatum für die Beteiligungs- und Bevölkerungsdaten verwendet. Für **Japan** wird der 1. Oktober als Referenzdatum für die Altersangabe verwendet.

Die Daten oder Zeiträume, an bzw. in denen Schüler/Studierende, Beschäftigte im Bildungsbereich und Bildungseinrichtungen gezählt wurden, sind dem Sekretariat nicht von allen Ländern mitgeteilt worden. Einige Länder erfassen diese statistischen Daten mit Hilfe von Umfragen oder Verwaltungsunterlagen zu Beginn des Schuljahres, während andere sie im Laufe des Schuljahres erheben. Wiederum andere Länder erfassen sie am Ende des Schuljahres oder an mehreren Terminen während des Schuljahres. Es ist zu beachten, dass unterschiedliche Referenzdaten z.B. bei den Beteiligungs- und Bevölkerungsdaten zu Fehlern in den Berechnungen führen können (z.B. 100% übersteigende Netto-Beteiligungsquoten), wenn bei einer der betroffenen Variablen im Lauf der Zeit eine deutliche Zu- oder Abnahme vorliegt. Weicht das in den Beteiligungsdaten verwendete Referenzdatum für das Alter der Schüler/Studierenden vom Referenzdatum für die Bevölkerungsdaten (im allgemeinen der 1. Januar des Referenzjahres) ab, kann dies eine weitere Fehlerquelle bei den Beteiligungsdaten darstellen.

Quellen

Für OECD-Länder siehe Indikator B1.

■ Tabelle C1.1

Hinweise zur Methodik

In der „Bildungserwartung“ (in Jahren) unter derzeitigen Bedingungen ist die Bildung für Kinder unter 5 Jahren nicht erfasst. Erfasst sind sämtliche Erwachsene aller Altersgruppen, die an formeller Bildung teilnehmen. Die Bildungserwartung (in Jahren) errechnet sich, indem man die Netto-Beteiligungsquoten für jeden einzelnen Altersjahrgang addiert. Für die Altersgruppen der 30-Jährigen und älter liegen keine Daten vor. Für die 30- bis 39-Jährigen wurden die Beteiligungsquoten auf Grundlage von Altersgruppen, die fünf Altersjahrgänge umfassen, geschätzt, für die Altersgruppen der 40-Jährigen und älter wurden die Beteiligungsquoten auf Grundlage der Kohortengröße der 39-Jährigen geschätzt.

Hinweise zu einzelnen Ländern

Australien: Studierende, die ein Fernstudium absolvieren, und zwei private Universitäten bleiben unberücksichtigt. Wenn die Daten nach Geschlecht differenziert sind, ist die Bildungsbeteiligung im Elementarbereich nicht enthalten. Es wird davon ausgegangen, dass die überwiegende Mehrheit im Elementarbereich den Kriterien für Vollzeitäquivalenz entspricht. Beteiligungsquoten für den Hochschulbereich lassen jetzt alle Studierenden an Hochschulen im Ausland unberücksichtigt. Es gibt Brüche in den Zeitserien für die Beteiligungsquoten bei ISCED 2, 3, 4, und 5B für den Bereich der beruflichen Fort- und Weiterbildung, da die Angaben hierfür nun auf AQF-Daten und nicht auf *stream data* beruhen.

Belgien: Für die flämische Sprachgemeinschaft sind die Daten bezüglich Management-Kursen (ISCED 4B Teilzeitausbildung) und Lehrlingsausbildung (ISCED 3, Vollzeitausbildung) *nicht enthalten*. Für unabhängige private Einrichtungen liegen *keine* Daten vor. Da Einrichtungen dieser Art nicht sehr zahlreich sind, sind die Daten für alle Arten von Einrichtungen nur geringfügig zu niedrig angesetzt. Für Bildungsgänge an einer 'hogeschool' und ISCED 6-

Bildungsgänge wird im Tertiärbereich A und B nicht länger zwischen öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen und zwischen Vollzeit- und Teilzeitbeteiligung unterschieden.

Dänemark: Der Bereich der Erwachsenenbildung bleibt *unberücksichtigt*.

Deutschland: Doktoranden (ISCED-Stufe 6) sind nicht verpflichtet, sich an einer Universität einzuschreiben, und daher ist es nicht möglich, ihre Zahl zu schätzen.

Finnland: Daten zu Vollzeit-Schülern/Studierenden enthalten Vollzeit- und Teilzeit-Schüler/Studierende. Schüler/Studierende sind nicht aufgrund ihrer Bildungsaktivitäten als Vollzeit- bzw. Teilzeit-Schüler/Studierende klassifiziert. Die Beteiligung in nicht-schulischen Einrichtungen der ISCED-Stufe 0 (Kindertagesstätten, Kindergärten; 95%) wurde geschätzt. Die Schätzung basiert auf gemeindespezifischen Angaben, die von den Gemeinden an Statistik-Finnland gemeldet wurden, sowie auf Daten des Nationalen Forschungs- und Entwicklungszentrums für Wohlfahrt und Gesundheit.

Irland: Schüler im Bereich Krankenpflege, die an einem dualen Ausbildungsgang teilnehmen, dessen theoretischer und praktischer Teil im Krankenhaus stattfindet, sind nicht erfasst. Der größte Teil der Erwachsenenbildung ist nicht erfasst. Die Erwachsenenbildung umfasst Teilzeitbildungsgänge auf den ISCED-Stufen 3 und 5, an denen Personen teilnehmen, die nach einer Unterbrechung von einigen Jahren wieder eine Ausbildung aufnehmen. Es ist nicht die gesamte Bildungsbeteiligung im Elementarbereich erfasst, da von vielen Vorschulen im Privatbesitz keine Daten erhoben werden. Die Erfassung von Daten für die Teilzeitbeteiligung ist ungleichmäßig. Viele Teilzeit-Schüler/Studierende in unabhängigen privaten Colleges der ISCED-Stufen 3 und 5 sind nicht erfasst. Nur Teilzeit-Schüler/Studierende, die den gesamten Bildungsgang (das heißt Kurse, die ungefähr ein Jahr dauern) besuchen, wurden in den Daten erfasst.

Japan: Für die nach Alter aufgeschlüsselte Bildungsbeteiligung im Primar- und Sekundarbereich wurden die Zahlen aufgrund der Annahme geschätzt, dass alle Schüler in derselben Klasse dasselbe Alter haben. Die Teilzeitbeteiligung im Sekundarbereich II umfasst Schüler von Fernkursen an Schulen des Sekundarbereich II. In diesem Bildungsbereich entspricht ein Teilzeitschüler einem Vollzeitäquivalent. Teilzeit-Studierende im Tertiärbereich umfassen Studierende an Fernkursen von Hochschulen (einschließlich der University of the Air) und Hörer jeglicher Art von College. Ein Teilzeit-Studierender entspricht einem Vollzeitäquivalent. Spezielle Ausbildungscolleges (allgemeinbildende Kurse) und Schulen mit gemischtem Angebot (es gibt keine Zugangsvoraussetzung für diese Schulen/Kurse) sind nicht nach Bildungsbereichen differenziert.

Niederlande: Nur Bildungsmaßnahmen mit einer theoretischen Dauer von mehr als 12 Monaten sind berücksichtigt.

Österreich: Für den Sekundarbereich II, den post-sekundären nicht-tertiären Bereich und den Tertiärbereich B konnten die Daten für die Altersgruppe 25 bis 29 Jahre nicht nach den einzelnen Altersjahrgängen untergliedert werden. Die Altersverteilung für den Tertiärbereich B (ISCED 5B) ist eine Schätzung. Die Zahlen für Krankenpflegehilfskräfte in Ausbildung wurden zum ersten Mal mit aufgenommen, dadurch erhöhte sich die Zahl der Schüler und Schülerinnen im Sekundarbereich II (ISCED 3) um 1000.

Spanien: Neue Struktur des Bildungssystems: der Sekundarbereich I wurde von 2 auf 4 Jahre ausgeweitet, und der Sekundarbereich II wurde von 4 auf 2 Jahre verkürzt.

Türkei: Daten für die Altersgruppe unter 5 Jahren sind in den Angaben für den Elementarbereich enthalten.

Ungarn: Die Verteilung der 25- bis 26-jährigen und 31- bis 40-jährigen Studierenden gemäß einzelner Alterjahrgänge im Tertiärbereich A und bei fortgeschrittenen forschungsorientierten Bildungsgängen ist eine Schätzung. Die Altersverteilung der Studierenden im Tertiärbereich B wurde aufgrund der Altersverteilung für den Tertiärbereich A geschätzt.

Vereinigtes Königreich: Die Angaben decken jetzt auch die Schüler berufsbildender ISCED 3-Bildungsgänger ab (und werden erstmals auf Basis einer Zählung für das ganze Jahr anstatt im Sinne einer „Momentaufnahme“ angegeben). Dies hatte entscheidende Auswirkungen auf Indikatoren wie die „Bildungserwartung“ (in Jahren).

■ Tabelle C1.2

Hinweise zu einzelnen Ländern

Belgien, Frankreich und Island: Die Beteiligungsquoten für 3- bis 4-Jährige liegen über 100 Prozent. Dies ist darauf zurückzuführen, dass sich ein großer Teil der Kinder unter 3 Jahren im formellen Bildungssystem befindet und in den Angaben in Tabelle C1.2 enthalten ist (zwischen 15 und 25 Prozent aller Schüler unter 4 Jahren).

Deutschland, Japan, Polen und die Vereinigten Staaten: Die Netto-Beteiligungsquoten liegen bei einigen Altersstufen über 100 Prozent, da es verschiedene Referenzzeitpunkte für die Erhebung der Beteiligungsquoten im Bildungssystem und für demographische Daten gibt.

Luxemburg: Schüler und Studierende, die ihren Wohnsitz in Luxemburg haben, jedoch in einem Nachbarland eine Bildungseinrichtung besuchen, sind nicht enthalten.

Spanien: Die Netto-Beteiligungsquoten übersteigen in einigen Fällen 100 Prozent. Der Grund liegt zum Teil in der Art der Bevölkerungszahlprognosen durch das nationale Statistikinstitut und zum Teil an möglicherweise zu hohen Angaben seitens der Bildungseinrichtungen.

■ Tabelle C1.3

Australien, Belgien, Irland, Japan, die Niederlande und das Vereinigte Königreich: Siehe Hinweise zu Tabelle C1.1.

■ Tabelle C1.4

Hinweise zur Klassifikation

Bildungseinrichtungen werden abhängig davon, ob eine staatliche Behörde oder ein privates Gremium die endgültige Entscheidungsbefugnis über die Angelegenheiten dieser Einrichtung hat, entweder als öffentlich oder privat eingeordnet. In welchem Maße die Finanzierung einer Einrichtung aus öffentlichen oder privaten Quellen erfolgt, ist für diese Klassifikation *unerheblich*. Eine Einrichtung wird als **privat** eingestuft, wenn sie von einer nicht-staatlichen Organisation (z.B. einer Kirche, einer Gewerkschaft oder einem Unternehmen) kontrolliert und geleitet wird oder wenn das leitende Schulgremium überwiegend Mitglieder hat, die nicht von einer staatlichen Behörde ausgewählt sind. Die Begriffe „**staatlich-subventioniert**“ und „**unabhängig**“ beziehen sich ausschließlich auf den Grad, zu dem private Einrichtungen von staatlicher Finanzierung abhängen und nicht auf das Maß an staatlicher Weisungsbefugnis oder Kontrolle. Bei einer staatlich-subventionierten privaten Einrichtung erfolgt mehr als 50 Prozent der Kernfinanzierung durch staatliche Stellen. Bei einer unabhängigen privaten Einrichtung liegt dieser Anteil unter 50 Prozent.

Hinweise zu einzelnen Ländern

Japan: Schüler in Teilzeitbildungsgängen des Sekundarbereich II sind nicht nach Art der Bildungseinrichtung aufgliedert.

Vereinigtes Königreich: Der Änderungsindex der Beteiligung umfasst nur allgemeinbildende Schulen.

■ Tabelle C1.5

Hinweise zur Methodik

Zu erwartende Anzahl an Unterrichtsstunden während des gesamten Lebens und Beteiligungsquoten in der Fort- und Weiterbildung

Die Daten über Fort- und Weiterbildung stammen aus der Ersten und Zweiten Internationalen Untersuchung der Lesefähigkeit von Erwachsenen (First and Second International Adult Literacy Study – IALS und SIALS), die von Statistics Canada und der OECD gemeinsam durchgeführt wurden. Einzelheiten zu IALS und SIALS finden sich in Indikator F3. Die Stichprobengrößen sind für repräsentative nationale Umfragen relativ klein, was notwendigerweise die Möglichkeiten der Analyse von Teilgruppen in der Bevölkerung beschränkt. Man erreicht relativ schnell Feldgrößen, die zu klein sind, um zuverlässig Rückschlüsse auf einzelne Bevölkerungsparameter ziehen zu können.

Indikator C1 verknüpft Informationen über die Beteiligung an formeller Bildung auf Grundlage von UOE-Daten mit Informationen über Fort- und Weiterbildung auf Grundlage der IALS und SIALS. Bei einer Verknüpfung dieser beiden Quellen entstehen Probleme durch die unterschiedlichen Deckungsbereiche. In IALS und SIALS wurde nach jeglicher Schul- und Berufsbildung gefragt, worunter auch die Bildung fällt, die von der UOE erfasst wird. Um die Beteiligungsstatistik für die formelle Bildung zu ergänzen, dürfen IALS- und SIALS-Daten die Bildung der Schüler/Studierenden, die höchstwahrscheinlich von der UOE erfasst sind, nicht enthalten. Daher wurden die IALS- und SIALS-Daten für diejenigen Schüler/Studierenden nicht erfasst, die mindestens einen Bildungs- bzw. Studiengang belegten, der länger als 10 Wochen dauert und zu einem Hochschulabschluss, einem College-Diplom/Abschluss, einem Berufsabschluss oder dem Abschluss einer Lehre führt.

Die zu erwartende Anzahl an Unterrichtsstunden berechnet sich als Summe der durchschnittlichen Zahl von Unterrichtsstunden pro Altersjahrgang für 15- bis 64-Jährige, $SH = \sum_{a=15}^{64} \bar{H}_a$, wobei \bar{H}_a die durchschnittliche Zahl von Unterrichtsstunden für Personen im Alter von a Jahren ist. \bar{H}_a berechnet sich als $\bar{H}_a = \frac{\sum H}{\sum \text{Weight}}$, wobei H die Anzahl der Stunden je Teilnehmer ist und *Weight* (*Gewichtung*) die IALS Stichproben-Gewichtung für jeden Teilnehmer. Sämtliche Standardfehler wurden mit Hilfe von *Jack-Knife*-Schätzungen auf der Grundlage der 30-*replicate weights* berechnet. Einzelheiten s. *IALS Microdata Package Guide, Section 8.1*.

Die IALS- und SIALS-Teilnehmer wurden gefragt, an wie vielen Bildungsmaßnahmen sie während der letzten 12 Monate teilgenommen haben. Zu den drei zuletzt besuchten Maßnahmen wurden weitere Einzelheiten erfragt. Die Stundenzahl wurde dann auf Grundlage dieser drei Bildungsmaßnahmen berechnet. Um die Gesamtstundenzahl derjenigen, die an vier oder mehr Bildungsmaßnahmen teilnahmen, nicht zu gering anzusetzen, wurden Angaben zu diesen Maßnahmen kalkulatorisch berücksichtigt.

Alle Teilnehmer wurden daher nach Land (i) und Anzahl der Bildungsmaßnahmen (nc) in Gruppen eingeteilt. Für jede Gruppe berechnet sich die durchschnittliche Zeitdauer jeder Bildungsmaßnahme als $\bar{C}_{i,nc} = \frac{\sum (h_i, nc/3)}{\sum \text{Weight}_{i,nc}}$. Für jede Person im Land i , die an nc Bildungsmaßnahmen teilnahm, mit $nc > 3$, berechnet sich die Gesamtzahl der Unterrichtsstunden als die Anzahl der Stunden der zuletzt besuchten Maßnahmen (h) plus der durchschnittlichen Dauer weiterer Bildungsmaßnahmen multipliziert mit der Anzahl weiterer Bildungsmaßnahmen: $H = h + \bar{C}_{i,nc} * (nc - 3)$. Lag die berichtigte Anzahl an Stunden für einen Teilnehmer über 1.600 Stunden, wurde die Stundenzahl auf 1.600 berichtigt.

INDIKATOR C2: Bildungsbeteiligung und Abschlussquoten im Sekundarbereich II

■ Allgemeine Hinweise

Quellen: Für OECD-Länder siehe Indikator B1.

■ Tabelle C2.1

Hinweise zu einzelnen Ländern

Kanada: Einige der Teilnehmerzahlen für berufsvorbereitende Bildungsgänge sind in den Angaben für allgemeinbildende Bildungsgänge enthalten.

■ Tabelle C2.2

Hinweise zur Methodik

Zur Berechnung der Brutto-Abschlussquoten benennen die Länder das Alter, in dem der Abschluss normalerweise erfolgt. Das Alter der Absolventen selbst ist dagegen nicht festgelegt. Zur Schätzung der Brutto-Abschlussquoten wird die Anzahl der Absolventen durch die relevante Population im typischen Abschlussalter dividiert (Anhang 1). In vielen Ländern ist die Festlegung des typischen Abschlussalters schwierig, weil das Alter der Absolventen variiert. Anhang 1 enthält eine Aufstellung der typischen Abschlussalter.

Die **Zählung aller Absolventen der ISCED-Stufe 3 ohne Doppelzählungen** ergibt sämtliche Absolventen, die im Referenzzeitraum **zum ersten Mal** einen Bildungsgang der ISCED-Stufe 3 abschließen, d.h. Schüler, die keine Qualifikation der ISCED-Stufe 3 (A, B oder C) in einem **früheren** Referenzzeitraum erworben haben. Schüler, die beispielsweise im Referenzzeitraum einen Abschluss der ISCED-Stufe 3A erworben haben, aber in einem früheren Referenzjahr einen Abschluss der kürzeren ISCED-Stufe 3C erworben hatten, sollten (korrekterweise) als Abgänger der ISCED-Stufe 3A erfasst werden, dürfen aber in der Zählung der Absolventen in Spalte 2 der Tabelle C2.2 (ohne Doppelzählungen) nicht enthalten sein. Ähnliche Fälle können bei den Angaben zu berufsbildenden und allgemeinen Bildungsgängen auftreten.

Hinweise zu einzelnen Ländern

Belgien (fläm. Gem.): Die Abschlussquoten können aus drei Gründen verzerrt sein: 1.) aufgrund von Doppelzählungen, insbesondere bei Teilzeitbildungsgängen; 2.) Diplome in Teilzeitbildungsgängen werden an Schüler/Studierende vergeben, die viel älter sind als das entsprechende typische Abschlussalter; und 3.) viele Diplome werden an Schüler

vergeben, die älter als 18 oder 19 Jahre sind. Um Doppelzählungen zu reduzieren, sind die kurzen ISCED 3C Bildungsgänge nicht in den Abschlussquoten des Sekundarbereich II enthalten.

Schweden: Nur das *gymnasium* ist bei Absolventen berufsbildender Bildungsgänge ist *eingeschlossen*, Erwachsenenbildung ist *nicht berücksichtigt*. Schüler an den Nationalen Schulen für Erwachsene und Schulen für geistig Behinderte sind nicht aufgliedert nach Schüler in allgemeinbildenden und Schüler in berufsbildenden Schulen. Daher addieren sich die Zahlen für allgemeinbildende und berufsbildende Schulen nicht zur Gesamtsumme der Schüler/Studierenden.

Tschechische Republik: Die geringe Abschlussquote für den Sekundarbereich II ist auf eine Änderung in den Regelungen für den Sekundarbereich I im Schuljahr 1995/96 zurückzuführen. Seitdem muss der Sekundarbereich I an Bildungseinrichtungen des Sekundarbereich I abgeschlossen werden (zuvor konnten die Schüler einen Bildungsgang des Sekundarbereich I an einer Bildungseinrichtung des Sekundarbereich II abschließen).

Ungarn: Die Abgängerzahl für den Sekundarbereich II *beinhaltet* alle Schüler im letzten Schuljahr. Folglich ist die Abgängerzahl *zu hoch geschätzt* aufgrund der Doppelzählung von Schülern, die das Schuljahr wiederholen und der Zählung aller Schüler, die den Abschluss nicht schaffen.

■ **Tabelle C2.3**

Hinweise zur Methodik

Es wurde dieselbe Methodik angewandt, wie in den Hinweisen zu Tabelle C2.2 erläutert.

Hinweise zu einzelnen Ländern

Norwegen: Die Bildungsstatistik wurde im Laufe des Jahres 2000 überarbeitet, und viele Bildungsgänge, die zuvor ISCED 5B zugerechnet wurden, werden nun unter ISCED 4 angegeben.

INDIKATOR C3: Zugang zu und Beteiligung an tertiärer Bildung

■ **Allgemeine Hinweise**

Siehe allgemeine Hinweise zu Indikator C1.

Quelle: Für OECD-Länder siehe Indikator B1.

■ **Tabelle C3.1**

Hinweise zur Methodik

- Berechnung der Netto-Studienanfängerquoten

Die in Tabelle C3.1 angegebenen Netto-Studienanfängerquoten repräsentieren den Anteil von Personen einer synthetischen Altersgruppe, die an einem Punkt ihres Lebens ein Studium in einem bestimmten Teil des Tertiärbereich aufnehmen. Die Netto-Studienanfängerquoten sind definiert als die Summe der Netto-Studienanfängerquoten für die einzelnen Altersjahrgänge. Die Netto-Studienanfängerquote gesamt ist daher die Summe der Anteile von Studienanfängern in Studiengängen des Tertiärbereich A und B im Alter *i* zur Gesamtbevölkerung im Alter *i* für alle Altersstufen. Da nach einzelnen Altersjahrgängen aufgeschlüsselte Daten nur für die Altersjahrgänge 15 bis 29 Jahre vorliegen, werden die Netto-Studienanfängerquoten für ältere Studierende auf der Grundlage der Daten für eine die Altersspanne von 5 Jahren umfassende Altersgruppe geschätzt.

- Berechnung der Brutto-Studienanfängerquoten:

Deutschland (nur Tertiärbereich B), Japan, Korea, Polen, die Slowakische Republik und die Tschechische Republik (nur Tertiärbereich B): Es wurden keine nach Alter aufgeschlüsselten Daten für Studienanfänger bereitgestellt. Daher konnten die Netto-Studienanfängerquoten nicht berechnet werden, und stattdessen sind die Brutto-Studienanfängerquoten berechnet worden. Die Brutto-Studienanfängerquoten sind das Verhältnis aller Studienanfänger, unabhängig vom Alter, zur Größe der Population im typischen Alter für den Studienanfang. Die Brutto-Studienanfängerquoten sind weniger robust im Hinblick auf Unterschiede in der Populationsgröße in den einzelnen Altersjahrgängen. Unter Berücksichtigung der Effekte unterschiedlicher Kohortengrößen wurden alle hier angegebenen Bruttoquoten auf mögliche Fehler getestet. Der Fehler liegt deutlich unter fünf Prozentpunkten.

- Altersberechnung am 25., 50. und 75. Perzentil

Die für das 25., 50. und 75. Perzentil angegebenen Altersstufen sind lineare Näherungen anhand von nach einzelnen Altersjahrgängen aufgeschlüsselten Daten. Das i . Perzentil wird wie folgt berechnet: das Alter k sei die Altersstufe, bis zu der weniger als i Prozent der Studienanfänger jünger als k Jahre sind und mehr als i Prozent jünger als $k+1$ Jahre. $P(<k)$ sei der Prozentsatz der Studienanfänger, die jünger als k Jahre sind, und $P(k)$ der Prozentsatz der Studienanfänger im Alter von k Jahren. Daraus ergibt sich, dass der Altersjahrgang im i . Perzentil gleich $k + (i - P(<k)) / (P(k) - P(<k))$ ist.

Hinweise zu einzelnen Ländern

Finnland: Der Tertiärbereich B wird in Finnland abgeschafft (letzter Aufnahmeterrmin war Herbst 1998). Daher gibt es einen beträchtlichen Anstieg in der Studienanfängerquote für den Tertiärbereich A.

Israel: Statistiken über Studienanfänger im Tertiärbereich B enthalten Studierende, die einen ersten Studiengang erneut aufnehmen und Studierende, die einen zweiten Studiengang erneut aufnehmen.

Spanien: Statistiken über Studienanfänger im Tertiärbereich B enthalten Studierende, die einen ersten Studiengang erneut aufnehmen.

Tschechische Republik: In den Zahlen für Bildungsgänge des Tertiärbereiches A sind nur Studienanfänger in Vollzeit-Bildungsgängen enthalten.

Ungarn: Die Altersverteilung für Studierende in Teilzeitbildungsgängen ist geschätzt.

■ Tabellen C3.2 and C3.4

Hinweise zur Methodik

Die tertiäre Bildungserwartung (in Jahren) errechnet sich, indem man die Netto-Beteiligungsquoten für jeden einzelnen Altersjahrgang ab 17 Jahren addiert. Für die Altersgruppen der 30-Jährigen und älter liegen keine Daten vor. Für die 30- bis 39-Jährigen wurden die Beteiligungsquoten auf Grundlage von Altersgruppen, die fünf Altersjahrgänge umfassen, geschätzt, für die Altersgruppen der 40-Jährigen und älter wurden die Beteiligungsquoten auf Grundlage der Kohortengröße der 39-Jährigen geschätzt.

Hinweise zu einzelnen Ländern

Deutschland: Im Tertiärbereich sind weiterführende Forschungsprogramme nicht berücksichtigt, da für sie keine Informationen zur Verfügung stehen.

Tschechische Republik: Einige Studiengänge des Tertiärbereich B, die zu einem ersten Abschluss führen, könnten auch als Bildungsgänge im Tertiärbereich A klassifiziert werden. Es gibt keine klare Unterscheidung.

Ungarn: Siehe Anmerkung in Anhang 3, Indikator C1, Tabelle C1.1.

■ Tabelle C3.3

Hinweise zur Klassifikation

Siehe Hinweise zur Klassifikation für Tabelle C1.4.

Hinweise zu einzelnen Ländern

Belgien: Die Unterscheidung zwischen öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen gilt nicht mehr für Vollzeit-Bildungsgänge an Bildungseinrichtungen im außerhochschulischen Bereich (ISCED 5B und 5A 'hogescholen') und für Vollzeit- und Teilzeit-Bildungsgänge im Hochschulbereich (ISCED 5A und 6).

Irland: Der Anteil der Studierenden an unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich B ist seit 1998 aufgrund einer Erweiterung des Deckungsbereichs angestiegen.

Neuseeland: Ein Anstieg in der Anzahl der Studierenden in privaten, staatlich-subventionierten Bildungseinrichtungen aufgrund der Tatsache, dass seit 1999 einige private Bildungseinrichtungen Anspruch auf die gleichen Finanzierungsmöglichkeiten wie öffentliche Bildungseinrichtungen haben.

■ Tabelle C3.4

Hinweise zur Methodik

- Veränderungen der Gesamtbildungsbeteiligung im Tertiärbereich

Die Veränderung der Gesamtbildungsbeteiligung im Tertiärbereich wird als Index ausgedrückt, dessen Basisjahr 1995 (100) ist. Die Zahl der Studierenden im Tertiärbereich im Jahr 1999 wird daher als Prozentsatz der Studierenden des Jahres 1995 ausgedrückt. Der Einfluss demographischer Veränderungen auf die Gesamtbildungsbeteiligung berechnet sich, indem die für 1995 erfassten Beteiligungsquoten auf die Bevölkerungsdaten von 1999 angewendet werden: die Veränderung der Bevölkerung wurde berücksichtigt, aber die Beteiligungsquoten nach einzelnen Altersjahrgängen auf dem Niveau von 1995 konstant gehalten. Der Einfluss der veränderten Beteiligungsquoten berechnet sich, indem die für 1999 erfassten Beteiligungsquoten auf die Bevölkerungsdaten von 1995 angewendet werden, d.h. die für 1999 erfassten Beteiligungsquoten nach Altersjahrgängen werden mit der für 1995 nach einzelnen Altersjahrgängen erfassten Bevölkerung multipliziert, um die Gesamtzahl der Studierenden zu erhalten, die bei einer seit 1995 konstant gebliebener Bevölkerung zu erwarten gewesen wäre.

INDIKATOR C4: Studienabschluss im Tertiärbereich

Allgemeine Hinweise

Quellen: Für OECD-Länder siehe Indikator B1.

■ **Tabelle C4.1**

Hinweise zur Methodik

- Berechnung der Ländermittel für mittellange und lange Studiengänge im Tertiärbereich A

Länder, bei denen die Absolventen mittellanger Studiengänge des Tertiärbereich A zusammen mit Absolventen langer Studiengänge erfasst wurden (*x*-Code für kurze Studiengänge), werden für die Berechnung der Ländermittel für mittellange Studiengänge mit Null angesetzt. Entsprechend werden Länder, die einen *x*-Code für lange Studiengänge verwenden, weil sie die langen Hochschulstudiengänge in der Kategorie für kurze Hochschulstudiengänge erfassen, für die Berechnung der Ländermittel von langen Hochschulstudiengängen mit Null angesetzt. Das ist notwendig, damit die Ländermittel für kurze bzw. lange Hochschulstudiengänge sich zum korrekten Ländermittel für alle Hochschulstudien der ersten Phase addieren.

- Kategorien der Dauer

Studiengänge des Tertiärbereich A lassen sich je nach theoretischer Gesamtdauer des Studiengangs unterteilen. Bei ersten akademischen Abschlüssen im Tertiärbereich ist die theoretische Gesamtdauer einfach die theoretische Dauer (in Vollzeitäquivalenten) dieser Studiengänge seit Beginn der Stufe 5. Bei zweiten akademischen Abschlüssen errechnet sich die Gesamtdauer aus der Dauer des Studiengangs (in Vollzeitäquivalenten) plus den Mindestvoraussetzungen für die Zulassung zu dem Studiengang (d.h. erforderliche tertiäre Bildung in vollzeitäquivalenten Jahren). Bei akademischen Abschlüssen oder Qualifikationen, für die die vollzeitäquivalente Dauer nicht bekannt ist (d.h. Studiengänge, die explizit flexibel oder als Teilzeitstudium konzipiert sind), wird die Gesamtdauer auf der Grundlage der Dauer traditioneller, inhaltlich ähnlicher Studiengänge berechnet. Die nachfolgenden Kategorien der Studiendauer sind in ISCED 97 erfasst:

- Kurz: 2 bis zu weniger als 3 Jahre
- Mittellang: 3 bis zu weniger als 5 Jahre
- Lang: 5 bis zu weniger als 6 Jahre
- Sehr lang: mehr als 6 Jahre.

„Kurze“ Hochschulstudiengänge würden die Mindestvoraussetzungen an die Dauer, die für eine Klassifizierung auf ISCED-Stufe 5A erforderlich ist, nicht erfüllen, deshalb gilt diese Kategorie nur für spezielle Studiengänge der nationalen Abschluss- und Qualifikationsstruktur (s. unten). Das heißt, Studiengänge mit einer Dauer von weniger als 3 Jahren müssen Bestandteil oder Zwischenphase eines längeren Studiengangs sein, um als Stufe 5A klassifiziert zu werden. Absolventen dieser Kurzstudiengänge würden jedoch nicht als 5A-Absolventen erfasst.

Das jeweils typische Abschlussalter ist in Anhang 1 dargestellt.

Hinweise zu einzelnen Ländern

Finnland: Spezialisierte Abschlüsse in Medizin, Zahnmedizin und Veterinärmedizin und *general staff officer's degrees* werden als zweite Abschlüsse angegeben, obwohl sie bei ISCED 5A als dritte Abschlüsse klassifiziert sind. Dies führt dazu, dass durch Doppelzählungen die Zahl der Abgänger mit einem zweiten Abschluss zu hoch geschätzt ist.

Island: Anstieg bei den Abschlüssen im Tertiärbereich A: Studiengänge für Lehrer des Elementarbereichs, Lehrer für geistig Behinderte und Sportlehrer sind jetzt Teil des *University College of Education* und führen zu einem *B.Ed.*-Abschluss, der den Zugang zu einem weiteren akademischen Studium ermöglicht. Diese Absolventen wurden als 5A klassifiziert, während Studierende, die die ‚alten‘ Bildungsgänge für Lehrerausbildung absolvieren, noch immer als 5B klassifiziert werden.

Norwegen: Es gibt einen Rückgang bei den Absolventen mit Abschlüssen des Tertiärbereich A, die eine Dauer von 3 bis 5 Jahren haben. Dies liegt daran, dass die Abgänger des ‚praktisk pedagogisk seminar‘ nicht berücksichtigt sind, welches die Studierenden in einem einjährigen Bildungsgang auf das Unterrichten vorbereitet (rund 3.700 Absolventen).

Schweden: Einige technische Bildungsgänge wurden in der Vergangenheit nicht angegeben und sind nun eingeschlossen, was die Anzahl der Absolventen des Tertiärbereich B erhöht hat (rund 1.500 Absolventen). Umverteilung nach Dauer der Bildungsgänge im Tertiärbereich A, entsprechend dem Konzept der „ergänzenden Dimension“.

Tschechische Republik: Einige *Bachelor*-Bildungsgänge ermöglichen den direkten Übergang zu zweiten *Master*-Bildungsgängen. Diese kombinierten *Bachelor*- und *Master*-Bildungsgänge stellen eine Art „Verbund“-Studiengang dar, die einem „standardmäßigen“ *Master*-Studiengang entsprechen. Die Studierenden schliessen diese Studiengänge nicht explizit mit dem *Bachelor*-Abschluss ab. Aus diesem Grund ist die Anzahl der Erststudiengänge im Tertiärbereich A ein wenig zu niedrig angesetzt.

■ Tabelle C4.2

Hinweise zur Klassifikation

Qualifikationen im Tertiärbereich nach Studienfachrichtung

Die verwendeten Fachrichtungen stimmen mit der überarbeiteten Fassung der ISCED-Klassifikation nach Fächergruppen überein. Einzelheiten zu Definitionen und Anleitungen s. *ISCED-Classification* (UNESCO, 1997). Die Klassifikation entspricht den Definitionen der Ausbildungsfelder in *FIELDS OF TRAINING - MANUAL* (EUROSTAT, 1999).

■ Tabelle C4.3

Hinweise zu einzelnen Ländern

Island und Norwegen: Siehe Hinweise zu Tabelle C4.1.

■ Tabelle C4.4

Hinweise zur Klassifikation

Zur Kategorie „Naturwissenschaften“ gehören: „Biowissenschaften“, „Naturwissenschaften“, „Mathematik und Statistik“, „Computerwissenschaften“, „Ingenieurwesen und Ingenieurberufe“, „Fertigung und Verarbeitung“ and „Architektur und Bauwesen“. Seit Verwendung der neuen ISCED-Klassifizierung (s. Hinweise zu Qualifikationen im Tertiärbereich nach Studienfächern) sind die in Tabelle C4.4 dargestellten Ergebnisse nicht direkt mit denen vergleichbar, die in der Ausgabe 1997 und den folgenden Ausgaben von *Bildung auf einen Blick* veröffentlicht wurden.

■ Tabelle C4.5

Hinweise zu einzelnen Ländern

Schweden: Sehr wenige Abschlüsse des Tertiärbereichs A sind als Zweitabschlüsse klassifiziert, die Gesamtzahl der Absolventen entspricht nur 2.2 Prozent aller Absolventen, oder 721 Personen. Nur in Bereichen wie Geburtshilfe, Sonderschulziehung und Psychotherapie können Zweitabschlüsse erworben werden. Diese sind typischerweise frauendominiert.

INDIKATOR C5: Schüler mit zusätzlichen Ressourcenzuweisungen zur Bewältigung des Lehrplans

■ Hinweise zu einzelnen Ländern

Deckungsbereich

Belgien (fläm. Teil): Die Anzahl der Schüler mit zusätzlichen Ressourcenzuweisungen in Form von „Förderunterricht“, der sich nur auf die länderübergreifende Kategorie B und ISCED 1 bezieht, sind nicht enthalten, da diese Zahlen nicht bekannt sind. Die Daten beziehen sich auf Bildungsgänge im Primarbereich und im Sekundarbereich I und II (ISCED 1, 2, und 3).

Frankreich: Die Daten zu Schülern der Kategorie A in speziellen Schulen beinhalten auch einige Schüler des Sekundarbereich II (ISCED 3). Die Gesamtzahl der Schüler mit zusätzlichen Ressourcenzuweisungen ist geschätzt. Die Differenzierung der Schülerzahlen in speziellen Schulen nach Geschlecht bezieht sich auf die geschätzte Zahl von Kindern, die EREA-Schulen (spezielle Regionalschulen) besuchen. Die geschlechtsspezifische Differenzierung für spezielle Klassen ist geschätzt und bezieht sich nur auf die Kategorien Schüler ohne Französisch als Muttersprache und Schüler mit Lernschwierigkeiten.

Griechenland: Die Gesamtzahl der Schüler in Regelklassen bezieht sich nur auf die länderübergreifende Kategorie C, d.h. Kinder mit sozio-ökonomischen, kulturellen und sprachlichen Schwierigkeiten. Die Daten für Schüler der länderübergreifenden Kategorie A in Regelklassen sind in den Angaben für spezielle Klassen enthalten.

Irland: Die Daten beziehen sich nur auf den Primarbereich (ISCED 1). In den Angaben zu den speziellen Schulen sind allerdings Schüler der ISCED-Stufen 2 und 3 enthalten, und aus diesem Grund wurden die Daten zur Berechnung der Prozentzahlen entsprechend angepasst. Die Differenzierung nach Geschlecht in den speziellen Klassen ist geschätzt.

Italien: Zwischen 1998 und 1999 besuchten rund 96.000 Schüler mit ausländischer Staatsbürgerschaft (ISCED 0 bis 3) italienische Schulen. Diese Schüler mit ausländischer Staatsbürgerschaft in der länderübergreifenden Kategorie C (geschätzte 1,4 Prozent) sind in den Daten nicht enthalten, da sie keine direkte zusätzliche Ressourcenzuweisungen erhielten. Diese Ressourcen wurden vielmehr an Schulen vergeben zur Förderung und Ausweitung von integrationsbezogenen Projekten, wie beispielsweise interkulturelle Bildung, Sprachausbildung, usw.. Der für die Berechnung der Anteile verwendete Nenner ist ein Schätzwert.

Japan: Die Differenzierung nach Geschlecht für Schüler in speziellen Schulen bezieht sich nur auf die Kategorien 1, 2, blinde und gehörlose Schüler.

Luxemburg: Die Daten beinhalten einige Schüler des Elementarbereichs (ISCED 0).

Mexiko: Die Gesamtzahl der Schüler mit zusätzlichen Ressourcenzuweisungen beinhaltet 37.297 Schüler in speziellen Klassen, für die es eine geschätzte Aufteilung nach länderübergreifenden Kategorien A und B gibt. Die Anzahl der Bildungseinrichtungen in den länderübergreifenden Kategorien A und B und die Anzahl des Lehrpersonals sind in den Angaben zu den speziellen Schulen enthalten.

Polen: Die Daten beziehen sich auf ISCED 1. ISCED 2 ist nicht anwendbar. Die Daten beziehen sich ausschließlich auf spezielle Schulen. Angaben zu speziellen Klassen und Regelklassen wurden noch nicht gemacht.

Spanien: Die Daten für Schüler in speziellen Klassen sind in den Daten für Schüler in speziellen Schulen enthalten

Schweden: Die Gesamtzahl von Schülern mit speziellen Bildungsbedürfnissen in integrierenden Bildungseinrichtungen kann noch nicht angegeben werden. Daher beziehen sich Daten für Regelklassen nur Kinder mit mentaler Retardierung, Kinder mit Hörbehinderung und körperlicher Behinderung und Schüler, die in ihrer Muttersprache/Schwedisch als zweiter Sprache unterrichtet werden. (Einige der Schüler in den anderen vier schwedischen Kategorien werden ebenfalls in ihrer Muttersprache und/oder Schwedisch als zweiter Sprache unterrichtet, doch ist ihr primärer spezieller Ausbildungsbedarf anderer Art).

Die geschlechtsspezifische Differenzierung von nach Schülern in Regelklassen ist ein Schätzwert und bezieht sich nur auf Schüler in Kategorie 4, die in ihrer Muttersprache und/oder Schwedisch als zweiter Sprache unterrichtet werden.

Schweiz: Der prozentuale Anteil von Schülern in Kategorie A, B und C basiert auf Daten, die für das gesamte Land zur Verfügung stehen. In Kategorie C sind nur spezielle Klassen enthalten für Kinder, die aus einem anderen sprachlichen Hintergrund neu an eine Schule kommen. Diese speziellen Klassen finden sich in großen Städten. In kleineren Städten und Gemeinden werden diese Kinder in Regelklassen unterrichtet und erhalten Förderung. Die

o.a. speziellen Klassen sind als Übergangs-Fördermaßnahme für ein Jahr konzipiert. Danach erhalten die Kinder Zusatzförderung in den Regelklassen. Aus diesem Grund sind die meisten Kinder mit einer anderen Muttersprache integriert und erhalten Förderung, die in den vom Bundesstatistikamt bereitgestellten Daten nicht wiedergegeben wird (hier werden nur spezielle Schulen und spezielle Klassen erfasst). Daher ist Kategorie C proportional wesentlich umfangreicher, doch diese Zahlen spiegeln die nationale Statistik nicht wider. Im Kanton Zürich erhalten beispielsweise 9 Prozent aller Schüler Förderung in Deutsch, weil ihre Muttersprache nicht Deutsch ist. Rund 12 Prozent werden aufgrund unzureichender Leistungen in Deutsch oder Mathematik gefördert. Die Schüler, die diese Förderung erhalten, besuchen Regelklassen.

Türkei: Die Daten beziehen sich nur auf ISCED 1. (Die Dauer der Ausbildung im Primarbereich beträgt acht Jahre und wurde nicht auf zwei ISCED-Stufen (Primarbereich und Sekundarbereich I) aufgeteilt.)

Ungarn: In den Daten für Schüler in speziellen Klassen und Regelklassen sind auch einige Schüler des Sekundarbereich II enthalten (ISCED 3). Die Differenzierung nach Geschlecht in den speziellen Schulen bezieht sich nur auf die Kategorien von Schülern mit Seh- und Hörbehinderungen und motorischen Behinderungen.

Vereinigtes Königreich: Die Daten beinhalten einige Schüler des Elementarbereichs (ISCED 0). Die Angaben für Schüler in speziellen Klassen sind in den Daten für Schüler in Regelklassen enthalten.

Vereinigte Staaten: Die Daten beinhalten einige Schüler des Sekundarbereich II (ISCED 3) bei den Kategorien A und B und sind deswegen wahrscheinlich zu hoch angesetzt. Da die Zahl der Schüler in Kategorie C geschätzt ist, ist auch die Gesamtzahl der Schüler mit zusätzlichen Ressourcenzuweisungen ein Schätzwert. Außerdem wird die Annahme zugrundegelegt, dass alle Schüler der Kategorie C in Regelklassen unterrichtet werden.

Quellen

Die Daten stammen aus der fortlaufenden Erhebung und Überarbeitung von Daten zu Schülern mit Behinderungen, Lern- und Verhaltensschwierigkeiten und sozialen Benachteiligungen, denen zur Bewältigung des Lehrplans zusätzliche Ressourcen zugeteilt werden. Sie beziehen sich auf das Schuljahr 1998/1999.

INDIKATOR C6: Beteiligung der Erwachsenenbevölkerung an Fort- und Weiterbildung

■ Hinweise zu einzelnen Ländern

Quellen

Deutschland: Deutschland war in der IALS-Erhebung nicht eingeschlossen, da die Erhebung keine vergleichbaren Angaben zu Fort- und Weiterbildung für Erwachsene lieferte.

Tabelle 4.2. **Beteiligung der Bevölkerung zwischen 25 und 64 Jahren an berufsbezogener Weiterbildung (Grafik C6.2, Tabelle 6.1a)**

		Bildungsstufe			
		Sekundarbereich I	Sekundarbereich II	Tertiärbereich	Insgesamt
Australien	M+F	19	33	55	30
IALS 95/96	Männer	23	35	57	34
	Frauen	16	30	52	26
Kanada	M+F	14	32	50	30
IALS 94/95	Männer	18	32	61	33
	Frauen	9	31	38	26
Finnland	M+F	20	45	62	40
IALS 98/99	Männer	20	45	62	40
	Frauen	21	46	62	40
Schweiz	M+F	7	31	41	26
IALS	Männer	9	35	42	32
	Frauen	5	27	40	21
Ver. Staaten	M+F	11	34	62	38
IALS 94/95	Männer	15	32	66	39
	Frauen	7	36	58	37

Quelle: IALS 1994-1998.

Tabelle 4.1. **Quellen: Nationale Erhebungen zu Fort- und Weiterbildung der Erwachsenenbevölkerung** (Indikator C6)

	Datenquelle	Stichproben- größe	Erhebungs- zeitraum	Interview- methode	Proxy interviews	Methode der Stichproben- ziehung	Definition von berufsbezogener Weiterbildung	Berücksichtigung von informalem Training	Informales Training wird separat aus- gewiesen	Anteil der Nicht- Antwortenden	Regel-mässigkeit
Australien 1996/1997	Survey on Education and Training	22 704	12 Monate	Face-to-face	Nicht erlaubt	Random-route	Vom Befragten als berufsbezogen eingestuft	Ja, aber nicht in den präsentierten Daten einge- schlossen	Ja		Nicht-Regulär
Kanada 1996	Adult Education and Training Survey	39 217	12 Monate	Telefon	Nicht erlaubt	Random-route	Vom Befragten als berufsbezogen eingestuft	Nein		15%	Regulär
Finnland 1995	Adult Education Survey	5 005	12 Monate	Face-to-face	Nicht erlaubt	Random-route	Vom Befragten als berufsbezogen eingestuft	Ja, aber nicht in den präsentierten Daten einge- schlossen	Ja	18%	Regulär
Deutschland 1997	Reporting System on Continuing Education and Training	7 071	12 Monate	Face-to-face	Nicht erlaubt	Random-route	Vom Befragten als berufsbezogen eingestuft	Ja, aber nicht in den präsentierten Daten einge- schlossen	Ja	33,8%	Regulär
Schweden 1999	Staff Training Survey	12 778	6 Monate	Telefon	Nicht erlaubt	Use of registers	Alle Maßnahmen, die vom Arbeitgeber bezahlt oder unterstützt wurden	Nein		16,4%	Regulär
Schweiz 1998/1999	Labour Force Survey	~ 16 000 - 18 000	12 Monate	Telefon	Nicht erlaubt		Vom Befragten als berufsbezogen eingestuft	Ja, aber berufsbe- zogenes informales Training ist nicht gesondert erhoben	Ja		Regulär
Ver. Staaten 1999	National Household Education Survey	8 114	12 Monate	Telefon	Nicht erlaubt	Random-route	Vom Befragten als berufsbezogen eingestuft	Nein		15,9%	Regulär

Portugal: Die Daten zu berufsbezogenen Weiterbildungsmaßnahmen sind nicht vergleichbar, und zur Dauer der Weiterbildungsmaßnahmen wurden keine Daten erhoben.

Schweden: Die Daten zu berufsbezogenen Weiterbildungsmaßnahmen sind nicht vergleichbar, und zur Dauer der Weiterbildungsmaßnahmen wurden keine Daten erhoben.

INDIKATOR D1: Lehrergehälter an öffentlichen Schulen des Primar- und Sekundarbereichs

■ Hinweise zu einzelnen Ländern

Hinweise zur Interpretation

■ Tabellen D1.1a-d.

Belgien (fläm. Gem.): In Absprache mit der französischsprachigen Gemeinschaft entschied die flämischsprachige Gemeinschaft, den „haard- en standplaatsvergoeding“ („Haus-“ und Standortzuschlag) nicht dem Bruttolohn zuzuschlagen. Diese Zulage wird unter bestimmten Bedingungen gewährt, wenn das indexierte Bruttogehalt einen bestimmten Betrag nicht übersteigt. Nur die indexierten Gehälter von Lehrern auf ISCED-Stufe 0, 1 und 2 liegen am Anfang der Berufslaufbahn unter dem festgelegten Betrag. Entsprechend erhalten ausschließlich diese Lehrer einen „haard- en standplaatsvergoeding“. Je nach Familienstand liegt die Mindestzulage bei 8.676 BEF und die Höchstzulage bei 17.353 BEF (Januar 1999).

Dänemark: Die Angaben zu Gehältern enthalten sowohl den Arbeitnehmer- als auch den Arbeitgeberbeitrag (15 Prozent) zu einem Pensionsfonds.

England: Englands Besoldungs- und Vergütungssystem umfasst 17 Punkte, die ersten neun Punkte bilden die Hauptbesoldungs- und Vergütungsgruppen. Die nächsten acht Punkte sind Ermessenssache und können als „Zulage“ betrachtet werden.

Das Anfangsgehalt eines Lehrers bezieht sich auf die niedrigste Stufe der neun Hauptbesoldungs- und Vergütungsgruppen für Lehrer mit einem „2.2 Degree“ in der nationalen Qualifikations- und Abschlussstruktur oder niedriger als ersten Abschluss.

Die Spitze der Besoldungsskala bezieht sich auf Punkt 9 der Hauptbesoldungs- und Vergütungsgruppen für einen Lehrer mit einem „2.2 Degree“ oder niedriger. Etwa 23 Prozent aller Lehrer werden allein auf Grund ihrer Qualifikationen und Erfahrung nach Punkt 9 bezahlt. Unabhängig vom Anfangsgehalt sollten alle Lehrer nach 15 Jahren Punkt 9 erreicht haben.

Die Zahlen unterscheiden sich vom vorherigen Jahr, weil damals die Spitze der Besoldungsskala bei 17 Punkten angenommen wurde, was jedoch die Spitze der Zulagegruppen darstellt – und nicht der Hauptgruppen.

Es ist zu beachten, dass laut Tabelle 15 der Studie zu Lehrergehältern des „School Teachers' Review Body“ vom September 1999, 46 Prozent der Vollzeitlehrer aller Schulen, die allein auf Grund ihrer Qualifikationen und Erfahrung nach Punkt 9 bezahlt wurden, weitere Zulagen wegen zusätzlich übernommener Pflichten erhielten.

Finnland: Für Tabelle D1.1d wurden sämtliche Gehälter mit einem neuen Klassifikationssystem berechnet.

Griechenland: Das Gehalt für Lehrer an der Spitze der Besoldungs- und Vergütungsgruppen bezieht sich auf das Gehalt von Schulleitern.

Irland: Prozentuale Zulagen wurden als vernachlässigbar angegeben, da sich die Zulagen zum Grundgehalt für einen stellvertretenden Schulleiter oder für besondere Aufgaben nicht unbedingt auf die Aufgaben beziehen, die ein Lehrer wahrnimmt.

Korea: Das Anfangsgehalt für Lehrer im Primar- und Sekundarbereich bezieht sich auf das Mindestanfangsgehalt für einen Berufsanfänger bei Punkt 9 der Besoldungsskala von 1999.

Mexiko: Die Zahl der Jahre vom Mindest- zum Maximalgehalt konnten in Mexiko nicht berechnet werden, weil Zeit nicht der einzige Faktor beim Übergang zum Maximalgehalt ist. Zusätzlich gibt es formale Mindestanforderungen (aber keine Obergrenze) bei der Anzahl der Jahre, die ein Vollzeitlehrer arbeiten muss, um vom Mindest- zum Maximalgehalt zu gelangen.

Norwegen: Hier gibt es fünf Hauptgruppen von Lehrern (bestimmt durch den Bildungsabschluss), die auf verschiedenen Stufen der Besoldungsskala Mindestgehälter erhalten. Das Mindestgehalt auf den ISCED-Stufen 1, 2 und 3 (berufsbildend) gibt das Gehalt für Lehrer mit einer dreijährigen Berufsausbildung an. Es ist zu beachten, dass die Studiendauer an pädagogischen Colleges 1992 von drei auf vier Jahre angehoben wurde und somit nur wenige Lehrer ihre Berufslaufbahn nach weniger als vier Jahren Ausbildung beginnen.

Österreich: Der maximale Zeitraum, um vom Anfangs- zum Höchstgehalt zu gelangen, liegt für Lehrer, die auf Grundlage des öffentlichen Rechts beschäftigt sind bei 34 Jahren. Lehrer mit einem privatrechtlichen Arbeitsvertrag benötigen maximal 38 Jahre, um vom Mindest- zum Höchstgehalt zu gelangen.

Portugal: Das Anfangsgehalt ist auf Grund von Anpassungen der Anfangsgehälter von Lehrern im öffentlichen Dienst viel höher als im vergangenen Jahr.

Schottland: Für Lehrer im Primar- und Sekundarbereich gilt die gleiche Besoldungsskala mit 11 Punkten mit jährlichen Gehaltserhöhungen. Gehaltserhöhungen sind unabhängig von der durchlaufenen Ausbildung.

Schweden: Seit 1996 erhalten Lehrer individuelle Gehälter, die auf Tarifverträgen aufbauen. Deshalb sind sämtliche Zahlen aus Schweden Durchschnittsgehälter. Da keine Statistiken nach Jahren der Berufserfahrung vorliegen, beziehen sich die Angaben zu Lehrern mit 15 Jahren Berufserfahrung auf das durchschnittliche Gehalt von Lehrern über 45 Jahren.

Die Verteilung nach ISCED-Stufen ist geschätzt.

Spanien: Jede Autonome Gemeinschaft hat einen Haushalt, aus dem die Gehälter der Lehrer in öffentlichen Bildungseinrichtungen bezahlt werden. Die Besoldungsgruppen müssen im Einklang mit den allgemeinen Richtlinien für Lehrergehälter im Staatshaushalt stehen. In vielen Fällen ergeben sich hier substantielle Unterschiede. Die durchschnittlichen Gehälter der Lehrer in Spanien wurden als gewichtetes Mittel gemäß der Anzahl der Lehrer je Bildungsbereich der einzelnen Autonomen Gemeinschaften berechnet.

Private Schulen sind verschiedenen Gewerkschaften angegliedert und je nach Gewerkschaftsmitgliedschaft werden die Besoldungsskalen bestimmt – eine Gewerkschaft hat ein höheres Grundgehalt, eine andere hat höhere Zuschläge. In diesem Falle wurde die Tabelle mit den höheren Zuschlägen verwendet.

Für ISCED 2 wurde das Endgehalt berechnet als Mittelwert der Gehälter von Lehrern im Primarbereich, die die ersten beiden Jahre des Sekundarbereich I unterrichten und von Lehrern im Sekundarbereich, die die letzten beiden Jahre des Sekundarbereich I unterrichten.

Für ISCED 3 erfassen die Zahlen nur technische Lehrer, da keine Angaben über die Anzahl an allgemeinbildenden Lehrern im Sekundarbereich vorliegen, die ebenfalls etwas höhere Gehälter beziehen. Im berufsbildenden Bereich gibt es zwei Kategorien von Lehrern (FP1 und FP2) mit unterschiedlichen Ausbildungsanforderungen und unterschiedlichen Besoldungsgruppen. In dieser Tabelle sind nur die Lehrer aus Kategorie FP1 erfasst.

Die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter in Spanien enthalten die folgenden Zulagen:

1. „Trienios“, basierend auf der Dienstzeit. Ein „Trienio“ ist eine kleine Gehaltszulage, die alle drei Jahre gewährt wird. Der Betrag variiert je nach Bildungsbereich und -einrichtung;
2. „Sexenios“ aufgrund innerschulischer Fortbildung: „Sexenio“ ist eine neue Gehaltszulage in öffentlichen Schulen, die nach jeweils sechs Jahren Unterrichtserfahrung in Abhängigkeit von der Teilnahme an innerschulischen Fortbildungsmaßnahmen gewährt wird (für diese Zulage müssen Lehrer jeweils innerhalb der 6 Jahre 100 Stunden innerschulische Fortbildung absolvieren). Normalerweise erfüllen sämtliche Lehrer die für die Gewährung des „Sexenio“ genannten Anforderungen an innerschulischer Fortbildung. Für Lehrer mit 15 Jahren Berufserfahrung können zwei Sexenios anerkannt werden.

Tschechische Republik: Das Anfangsgehalt für Lehrer des Primar- und Sekundarbereichs in der Tschechischen Republik bezieht sich auf Lehrer, die nach einem *Magisterstudium* eine vierjährige Ausbildung (mit Abschluss) durchlaufen haben.

Türkei: Berufsschul- und technische Lehrer beginnen ihre Laufbahn mit einer Einstufung in die Besoldungs- und Vergütungsgruppe wie sie einem ersten Abschluss nach dreijährigem Studium entspricht.

Ungarn: In Ungarn legt das Gesetz über das Gehalt staatlicher Angestellter (Das XXXIII Gesetz zu Staatlichen Angestellten, 1992) das Mindestgehalt und die Stufen der Besoldungs- und Vergütungsgruppen fest. Auf lokaler oder Schulebene können höhere Gehälter bezahlt werden, wenn der Betreiber der Bildungseinrichtung (meistens die entsprechende Kommune) die erforderliche Summe angibt. Bruttogehälter enthalten das grundlegende 13. Monatsgehalt und regelmäßige zusätzliche Zulagen.

Die Daten zum gesetzlichen bzw. vertraglich festgelegten Jahresgehalt der Lehrer wurden gemäß der Methodik für Daten des Jahres 1996 berechnet und sind direkt mit diesem Jahr vergleichbar. Für das Jahr 1998 lassen sich vergleichbare Daten berechnen, indem die entsprechenden Daten aus *Bildung auf einen Blick 2000* mit 12/13 multipliziert werden.

Vereinigte Staaten: Gehaltserhöhungen erfolgen angepasst nach Jahren der Berufserfahrung und Bildungsabschlüssen.

Hinweise zur Methodik

Belgien (fläm. Gem.): Gehälter werden berechnet als Summe der indexgebundenen Bruttogehälter, der Jahreszulage und des Urlaubsgelds.

Italien: Da weder die Anzahl der Lehrer, die eine Zulage erhalten, noch die Höhe dieser Zahlungen bekannt sind (Beträge können zwischen 0 und einem Zuschlag von 15 bis 80 Prozent des Bruttojahresgehalts variieren), wurde ein durchschnittlicher Wert pro Kopf geschätzt.

Schweiz: Die Gehälter der Lehrer sind ein gewichtetes Mittel der Gehälter in verschiedenen Kantonen.

Quellen

■ Grafiken D1.1a-d.

Australien: *Quellen:* State and Territory Education Departments 1999: New South Wales Department of Education and Training; Victorian Department of Education, Employment and Training: Teaching Service Order 154 and Teaching Service (Employment Conditions, Salaries, Allowances and Selection) Order 1996; Education Queensland: Queensland State Teachers' Award; Education Department of Western Australia: Education Act 1928; Schedule B Teachers (Public Sector Primary and Secondary Education) Award; Appendix 1 of the Remote Teaching Service Individual Workplace Agreement; Government School Teachers' Certified Agreement (1998). Department of Education, Training and Employment (DETE); South Australia: Teachers' DETE Award; und Curriculum Guarantee Agreement, das im Enterprise Bargaining Agreement enthalten ist, welches bei der Industrial Commission registriert ist.; Department of Education; Tasmania: Legal award; Northern Territory Department of Education; und Australian Capital Territory Department of Education and Community Services.

Art der Quelle: Gesetze oder auf Gesetzen basierende Verlautbarungen, Vereinbarungen, etc. (Daten zu formalen Vereinbarungen) sowie nationale Erhebung (Daten zu Stichproben).

Schuljahr: 1999.

Kommentar: Die Daten aus der nationalen Erhebung umfassen beschäftigte Lehrer, nicht aber Mitarbeiter in der Schulverwaltung oder Lehrer ohne aktive Unterrichtsverpflichtung. Die Daten erfassen diejenigen nicht, die von der Arbeitskräfteerhebung ausgeschlossen sind (z.B. permanente Streitkräfte, bestimmtes diplomatisches Personal, ausländische Einwohner in Australien, Angehörige nicht-australischer Streitkräfte, die in Australien stationiert sind, und Einwohner des Jervis Bay Territory); 80.000 Menschen in abgelegenen Gebieten Australiens; verschiedene andere Gruppen, die nicht zur Erwerbsbevölkerung zählen (z.B. Schüler in Internaten, Patienten in Krankenhäusern, Bewohner von Heimen (z.B. Menschen im Ruhestand oder mit Behinderungen) sowie Gefängnisinsassen); Beschäftigte, die sich weigern, Fragen zu ihrem Einkommen zu beantworten; und einige Gruppen von Beschäftigten, die nichts mit Unterricht zu tun haben. Die angegebenen Zahlen beziehen sich ausschließlich auf Personen ab 15 Jahre.

Belgien (fläm. Gem.): *Quelle:* Bildungsministerium – Flämische Sprachgemeinschaft – Haushalts- und Datenmanagementabteilung – Koning Albert II-laan 15 – 1210 Brüssel.

Art der Quelle: Gesetze oder auf Gesetzen basierende Verlautbarungen, Vereinbarungen, etc. (Daten zu formalen Vereinbarungen).

Kommentare: Das Gesetz gilt für alle Lehrer, die an Schulen beschäftigt sind, die von der flämischen Sprachgemeinschaft subventioniert oder finanziert werden.

Belgien (frz. Gem.): *Schuljahr:* 1998 bis Januar 1999.

Dänemark: *Art der Quelle:* Gesetze oder auf Gesetzen basierende Verlautbarungen, Vereinbarungen, etc. (Daten zu formalen Vereinbarungen).

Deutschland: *Art der Quelle:* Gesetze oder auf Gesetzen basierende Verlautbarungen, Vereinbarungen, etc. (Daten zu formalen Vereinbarungen) und nationale Statistiken (Daten zur Bevölkerung).

Schuljahr: 1998 bis 1999.

Finnland: *Art der Quelle:* Gesetze oder auf Gesetzen basierende Verlautbarungen, Vereinbarungen, etc. (Daten zu formalen Vereinbarungen) und nationale Statistiken (Daten zur Bevölkerung).

Schuljahr: 1999.

Kommentare: Daten zur Bevölkerung: ISCED 1 und 2: 100 Prozent; ISCED 3 allgemeinbildend: 100 Prozent, ISCED 3 berufsbildend etwa 55 Prozent.

Frankreich: *Quelle:* Haushalt (Textes réglementaires relatifs aux carrières et rémunérations des enseignants).

Art der Quelle: Gesetze oder auf Gesetzen basierende Verlautbarungen, Vereinbarungen, etc. (Daten zu formalen Vereinbarungen) und nationale Statistiken (Daten zur Bevölkerung).

Schuljahr: 1998 bis 1999.

Griechenland: *Quelle:* Ministerium für Nationale Bildung und Religiöse Angelegenheiten.

Art der Quelle: Gesetze oder auf Gesetzen basierende Verlautbarungen, Vereinbarungen, etc. (Daten zu formalen Vereinbarungen).

Schuljahr: 1998 bis 1999.

Kommentare: Dieses Gesetz gilt seit dem 1. Januar 1997 und basiert auf dem Gehälterreformgesetz 2470/1997.

Irland: *Art der Quelle:* Gesetze oder auf Gesetzen basierende Verlautbarungen, Vereinbarungen, etc. (Daten zu formalen Vereinbarungen).

Island: *Quelle:* Gehaltsvereinbarungen: ISCED 0: Gehaltsvereinbarungen Isländische Vereinigung der Vorschullehrer und Nationale Vereinigung der Kommunalbehörden in Island 1997-2000; ISCED 1 und 2: Lehrgewerkschaft Island und Nationale Vereinigung der Kommunalbehörden in Island 1998-2000; ISCED 3: Isländische Lehrgewerkschaft und der Staat 1997-2000.

Schuljahr: 1999.

Kommentar: Die Zahlen für ISCED 0, 1 und 2, basieren ausschließlich auf den Gehaltslisten in Reykjavik. Daten anderer Kommunen lagen für 1999 nicht vor.

Italien: *Quelle:* CCNL Comparto scuola und CCNL Inegrativo.

Art der Quelle: Gesetze oder auf Gesetzen basierende Verlautbarungen, Vereinbarungen, etc. (Daten zu formalen Vereinbarungen) und nationale Statistiken (Daten zur Bevölkerung).

Korea: *Quelle:* Präsidialerlass zu Gehältern und Zulagen für Beamte und dem Staatshaushalt.

Art der Quelle: Gesetze oder auf Gesetzen basierende Verlautbarungen, Vereinbarungen, etc. (Daten zu formalen Vereinbarungen).

Schuljahr: 1999.

Kommentare: Die Gehälter aller Lehrer sind nahezu gleich, unabhängig davon, ob sie an öffentlichen, privaten oder nationalen Schulen beschäftigt sind.

Mexiko: *Quelle:* Nationale Lehrgewerkschaften (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación). "Negociación Salarial de Educación Básica 1998: Respuesta a una Demanda Integral". Talleres Gráficos de la Editorial del Magisterio Benito Juárez. México, D.F., mayo de 1998; Secretaría de Educación Pública. "Informe de Labores 1997-1998". México, D.F., septiembre de 1998; und Secretaría de Educación Pública. "Profile of Education in Mexico". Mexico, D.F., 2. revised edition, 1999.

Art der Quelle: Gesetze oder auf Gesetzen basierende Verlautbarungen, Vereinbarungen, etc. (Daten zu formalen Vereinbarungen).

Schuljahr: 1998 bis 1999.

Kommentare: Diese drei Datenquellen enthalten die formalen Vereinbarungen zwischen dem mexikanischen Bildungsministerium (SEP) und der Lehrgewerkschaft (SNTE) über das gesetzliche Gehalt, das alle auf den ISCED-Stufen 0, 1 und 2 tätigen Lehrer erhalten.

Neuseeland: *Quelle:* *Primary, Secondary and Area Schools Teacher Employment Contracts and 1999 Payroll Information.*

Art der Quelle: Gesetze oder auf Gesetzen basierende Verlautbarungen, Vereinbarungen, etc. (Daten zu formalen Vereinbarungen) und nationale Statistiken (Daten zur Bevölkerung) und Daten aus Gehaltslisten.

Schuljahr: 1998 bis 1999.

Niederlande: *Quelle:* Financiële Arbeidsvoorwaarden Sector Onderwijs en Wetenschappen und CASO systeem.

Art der Quelle: Gesetze oder auf Gesetzen basierende Verlautbarungen, Vereinbarungen, etc. (Daten zu formalen Vereinbarungen) und Gehaltsadministration.

Schuljahr: 1999.

Norwegen: *Quelle:* Vereinbarung zwischen dem Bildungsministerium und der Lehrgewerkschaft zu Arbeitsbedingungen sowie Gehaltsstatistiken.

Art der Quelle: Gesetze oder auf Gesetzen basierende Verlautbarungen, Vereinbarungen, etc. (Daten zu formalen Vereinbarungen) und nationale Statistiken (Daten zur Bevölkerung).

Schuljahr: 1998.

Österreich: *Quelle:* Dienstrechts- und Gehaltsgesetze (Beamten-Dienstrechtsgesetz; Landeslehrer-Dienstrechtsgesetz; Gehaltsgesetz).

Art der Quelle: Gesetze oder auf Gesetzen basierende Verlautbarungen, Vereinbarungen, etc. (Daten zu formalen Vereinbarungen).

Schuljahr: 1998 bis 1999.

Kommentare: Alle Lehrer werden vom Bund oder den Ländern beschäftigt. Die von den Ländern beschäftigten Lehrer unterrichten an Primar- und Sekundarstufenschulen.

Portugal: *Quelle:* Gesetzliche Regelung zur Lehrerlaufbahn; Abteilung Bildungsfinanzen; Tarifvertrag für Beschäftigte privater Schulen.

Schuljahr: 1998 bis 1999.

Schottland: *Quelle:* Scheme of Salaries and Conditions of Service for Teachers.

Schweden: *Quellen:* Statistiken über Gehälter von Beamten, Bevölkerungsstudie zu ausbezahlten Gehältern im Oktober 1998 für Beschäftigte / 1. November 1998.

Art der Quelle: Nationale Statistiken (Bevölkerungsdaten).

Schuljahr: 1998 bis 1999.

Schweiz: *Quelle:* Lehrkräfte 1998/99, Bundesamt für Statistik und LCH Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer.

Art der Quelle: Gesetze oder auf Gesetzen basierende Verlautbarungen, Vereinbarungen, etc. und nationale Statistiken (Daten zur Bevölkerung).

Schuljahr: 1998 bis 1999.

Spanien: *Quelle:* Beschluss des Finanzministeriums vom 4. Januar 1999 mit Anweisungen zum Gehalt von Beamten (BOE. 5-1-99); Überarbeitung der Gehälter der III. Nationalen Tarifvereinbarung für staatlich-subventionierte private Schulen; VI Nationale Tarifvereinbarung für unabhängige private Schulen (BOE 25-8-99).(rückwirkend zum 1.1.99); und Berichte der Autonomen Gemeinschaften zu den Gehältern von Lehrern.

Schuljahr: 1999.

Tschechische Republik: *Quelle:* Regierungserlass (für Lehrer an staatlichen Schulen) und Statistiken (erfassen alle Lehrer).

Art der Quelle: Gesetze oder auf Gesetzen basierende Verlautbarungen, Vereinbarungen, etc.

Schuljahr: 1998 bis 1999.

Türkei: *Quelle:* Ministerium für Nationale Bildung; Grundlegende Prinzipien zur Vergütung je Unterrichtsstunde von Lehrern und Administratoren, 1986 bis 1998; Gesetz Nummer 657: Teil der staatlichen Unterstützung, 1965; und vom Ministerrat jährlich festgelegte Ortszuschläge.

Art der Quelle: Gesetze oder auf Gesetzen basierende Verlautbarungen, Vereinbarungen, etc. (Daten zu formalen Vereinbarungen).

Schuljahr: 1998 bis 1999.

Ungarn: *Quelle:* Daten zu individuellen Gehältern und Zahlungen, Mai 1999. Nationales Zentrum für Arbeit und Methodik, Ministerium für Soziales und Familienfragen; Gesetz zu öffentlich Beschäftigten, 1992.

Kommentare: Die Größe der Stichproben beträgt 100 Prozent bei Einrichtungen, die von kommunalen Verwaltungen betrieben werden und 9 Prozent bei Einrichtungen, die von zentralen Behörden und privaten Bildungseinrichtungen betrieben werden. Da die Mehrzahl der Bildungseinrichtungen den kommunalen Verwaltungen zugeordnet ist, beträgt die Stichprobengröße für den öffentlichen Sektor nahezu 100 Prozent. Im staatlich-subventionierten Sektor könnte die geringe Zahl der Fälle die Zuverlässigkeit der Daten beeinflussen.

Vereinigte Staaten: *Quelle:* Schools and Staffing Surveys (SASS).

Art der Quelle: Nationale Erhebung (Stichprobendaten).

Schuljahr: 1993 bis 1994.

Kommentare: Die Daten für diesen Indikator beruhen nicht auf der formalen Bildungspolitik des Landes, sondern wurden gewonnen aus einer nationalen Erhebung der lokalen Schuldistrikte, der Schulen und Lehrer, basierend auf einer von 1993 bis 1994 durchgeführten geschichteten Cluster-Stichprobe von 65.000 Lehrern. Die nächste Datenerhebung findet 1999 bis 2000 statt.

■ Hinweise zu einzelnen Ländern

Deckungsbereich

■ Tabelle D1.3.

Australien: Zulagen zum Grundgehalt variieren zwischen Bundesstaaten und Territorien.

Zulagen zum Grundgehalt werden in allen oder den meisten Bundesstaaten häufig für Folgendes gewährt:

- Bildungsabschlüsse, die über die Mindestanforderungen hinaus gehen. Dies gilt nur für den Berufseinstieg, hier können Lehrer mit einem bestimmten Qualifikationsniveau ihre Laufbahn mit einer Gehaltsstufe über dem minimalen Anfangsgehalt für Lehrer beginnen. Sie erreichen daher die Spitze der Gehaltsskala ein Jahr eher als ihre Kollegen;
- „Besondere Aufgaben“ wie die Betreuung von Lehramtstudenten von Universitäten. Diese Zulage kann von der Universität finanziert werden und steht in mehreren Bundesstaaten zur Verfügung;
- Familienzulage: In zwei Bundesstaaten wird Lehrern mit abhängigen Angehörigen eine Zulage gewährt;
- Die Ortszulage ist ein Anreizsystem für abgelegene und ländliche Gebiete. „Ort“ wird definiert nach Kategorien der Abgeschiedenheit, wobei die abgelegensten Schulen die höchste Zulage erhalten. Die Ortszulage gibt es für Alleinstehende und für Lehrer mit abhängigen Angehörigen – Erwachsene und Kinder, die vom Lehrer abhängen, erhöhen den Zulagenbetrag;
- Unterrichten von Schülern mit speziellen Bildungsbedürfnissen. Die jeweiligen Bundesstaaten und Territorien legen fest, unter welchen Bedingungen diese gezahlt wird;
- Herausragende Unterrichtsleistungen, wobei es mehrere Stufen bis zu einem Maximalbetrag geben kann. In einigen Bundesstaaten beschleunigt diese Zulage einfach das Aufsteigen in der Gehaltsskala; und
- Managementaufgaben, wie die Koordination von Fächern oder Fachbereichen, Übernahme von Schlüsselaufgaben („key-teacher“) und die Koordination verschiedener Bildungszentren. Sie können vorübergehender oder dauerhafter Natur sein, je nach Staat/Territorium und/oder der Position des Lehrers und liegen gelegentlich im Ermessen des Schulleiters. Diese Zulage kann mit einer Verminderung der Unterrichtsstundenzahl einhergehen.

Gelegentlich werden Zulagen gewährt für:

- „Besondere Aktivitäten“, wie die Koordination von Sportveranstaltungen und Aktivitäten außerhalb des Lehrplans;
- über die Mindestanforderungen für den Lehrerberuf hinausgehende Qualifikationen; und
- den erfolgreichen Abschluss der Teilnahme an beruflichen Weiterentwicklungsmaßnahmen.

Zulagen zum Grundgehalt werden selten gewährt auf Grund von:

- Alter;
- Unterrichten eines bestimmten Faches;
- Lehrerqualifikationen in mehreren Fächer; und
- Übernahme von mehr Unterrichtsstunden als im Vollzeitvertrag vorgesehen.

Belgien (fläm. Gem.): Zulagen zum Grundgehalt werden gewährt für:

- Qualifikationen, die über die Mindestanforderungen an Lehrer hinausgehen. Management- und Lehrkräfte müssen ein „Kompetenz-Zertifikat“ in einem Sachgebiet haben und dieses Sachgebiet unterrichten.
- Unterrichten von Schülern in speziellen Schulen. Wer an speziellen Schulen arbeitet, muss ein besonderes Diplom oder Zeugnis haben und als „Management- und Lehrkraft“, „Hilfslehrkraft“, „medizinisches Hilfspersonal“, „Sozialarbeiter“, „Psychologe“ oder „Medizinischer Mitarbeiter“ beschäftigt sein. Diese Zulage kann gemeinsam mit der ersten Zulage bezahlt werden.

Belgien (frz. Gem.): Zulagen zum Grundgehalt werden gewährt für:

- Unterrichten von Schülern in speziellen Schulen. Um an speziellen Schulen zu unterrichten, müssen Lehrer ein zusätzliches Diplom haben.

Dänemark: Zusätzliche Zulagen zum Grundgehalt werden gewährt für:

- Übernahme von Managementaufgaben für die Schule zusätzlich zu den Lehrverpflichtungen, hierfür wird die zu unterrichtende Stundenzahl reduziert und gelegentlich werden Zusatzvergütungen gewährt;
- „Besondere Aufgaben“ – Ausbildungsberatung zusätzlich zur Lehrverpflichtung, hierfür wird die zu unterrichtende Stundenzahl reduziert und gelegentlich werden Zusatzvergütungen gewährt;
- Übernahme von mehr Unterrichtsstunden als im Vollzeitvertrag vorgesehen. Diese Überstundenvergütung ist Teil des Tarifvertrags zwischen den Lehrgewerkschaften und den Arbeitgebern; und
- „Besondere Aktivitäten“ – Pädagogische Entwicklungsarbeit in der Klasse, hierfür wird die zu unterrichtende Stundenzahl reduziert und gelegentlich werden Zusatzvergütungen gewährt;
- Teilnahme an Studienkreisen mit Kollegen.

Hinweis: Die Anzahl der zu unterrichtenden Stunden verringert sich, wenn Lehrer als Klassenlehrer Zuständigkeiten koordinieren, die Einrichtung in Labors überwacht oder älter als 60 Jahre sind.

Die Kriterien für Zulagen zum Grundgehalt sind in absteigender Reihenfolge nach der Häufigkeit ihrer Gewährung genannt.

Deutschland: Zusätzlich zum Grundgehalt (das auf der Besoldungs-/Vergütungsgruppe und dem Dienstalter beruht) werden Zulagen gewährt für:

- Familienstand, abhängig von der Besoldungsgruppe und den familiären Umständen des Lehrers (z.B.: verheiratet und verwitwete Lehrer ohne Kinder sind auf Stufe 1, dagegen verheiratete und verwitwete Lehrer mit Kindern auf Stufe 2). Diese Zulage wird Lehrern häufig bezahlt; und
- Übernahme von mehr Unterrichtsstunden als im Vollzeitvertrag vorgesehen (Überstundenvergütung).

Hinweis: Die Anzahl der zu unterrichtenden Stunden verringert sich, wenn Lehrer zusätzliche Verwaltungsaufgaben übernehmen (nur Schulleiter), Lehramtsstudenten ausbilden, den Stundenplan ausarbeiten oder die Schulbibliothek leiten.

England: Englands Besoldungs- und Vergütungsgruppen umfassen 17 Punkte, wovon die letzten acht Punkte Ermessenssache sind und als „Zulage“ betrachtet werden können. Es gibt keine Zulage für höhere Abschlüsse. Da die Gehälter mit zunehmender Punktzahl nicht gleichmäßig ansteigen kann der Wert der jeder Zulage nicht genau angegeben werden. Gemäß dem „Document and Circular“ von 1998 werden Punkte vergeben für:

- Lehrer, die besondere Zuständigkeiten übernehmen, die über die der Mehrzahl der Lehrer hinausgehen – sie erhalten Zuständigkeitspunkte (48 Prozent der Lehrer);

- Unterrichten im Innenstadtgebiet, im Großraum oder am Rand von London, hierfür wird ein „Zentralpunkt“ vergeben (19 Prozent der Lehrer);
- Unterrichten von Schülern mit speziellen Bedürfnissen in normalen oder speziellen Klassen, hierfür werden bis zu zwei Zentralpunkte vergeben. (5 Prozent der Lehrer);
- Anwerbung und Bindung neuer Lehrer (2 Prozent der Lehrer) im Primar- und Elementarbereich, um fachliche oder geografische Lücken zu schließen; hier liegt es im Ermessen der Schule, bis zu zwei Zentralpunkte zu vergeben (drei Punkte für Lehrer im Innenstadtgebiet von London) („Andere“);
- Herausragende Unterrichtsleistungen (erhalten nur sehr wenige Lehrer) können mit bis zu drei Punkten anerkannt werden;
- Berufliche Weiterentwicklung – Innerschulische Fortbildung (INSET) von Vollzeitlehrern (gilt nicht für Schulleiter, stellvertretende Schulleiter oder Fachlehrer) an Wochenenden oder während der Schulferien (d.h. nach den Schulstunden);
- „Besondere Aufgaben“ – Einführende Lehrerfortbildung (ITT) für Schulleiter, stellvertretende Schulleiter oder Fachlehrer, die das Unterrichten beobachten und überwachen, Seminare und Tutorien abhalten und die Kompetenzen der Schüler formal bewerten. ITT wird von den Schulen und höheren Bildungseinrichtungen finanziert; und
- „Besondere Aktivitäten“ - Vergütung von Schulleitern, stellvertretenden Schulleitern oder Fachlehrern für Lernaktivitäten außerhalb der Schulzeit, wie Frühstücksklubs, Hausaufgabenklubs, Sommerschulen, Aktivitäten im Freien sowie andere Aktivitäten außerhalb der Schule.

Punkt 1 und 2 sind am häufigsten Grundlage für Zulagen zum Grundgehalt.

Finnland: Zulagen zum Grundgehalt werden Lehrern hauptsächlich gewährt für:

- Höhere Bildungsabschlüsse und höhere Lehrerqualifikation;
- Managementaufgaben zusätzlich zu den Lehrverpflichtungen;
- Unterrichten von Schülern mit speziellen Bildungsbedürfnissen;
- Übernahme von mehr Unterrichtsstunden als im Vollzeitvertrag vorgesehen;
- Unterrichten in Gegenden mit hohen oder niedrigen Lebenshaltungskosten;
- Alter; und
- „Besondere Aktivitäten“.

Am seltensten werden Lehrern Zulagen zum Grundgehalt gewährt für:

- Bildungsabschlüsse in mehreren Fächern;
- Den Abschluss von Maßnahmen zur beruflichen Weiterentwicklung;
- Herausragende Unterrichtsleistungen;
- Unterrichten eines bestimmten Faches; und
- Familienstand.

Frankreich: Zulagen zum Grundgehalt werden gewährt für:

- Managementaufgaben zusätzlich zu Lehrverpflichtungen im Elementar- und Primarbereich;
- Unterrichten von Schülern mit Behinderungen;
- Übernahme von mehr Unterrichtsstunden als im Vollzeitvertrag im Sekundarbereich vorgesehen;
- „Besondere Aufgaben“ – Ausbildung von Lehramtsstudenten;
- Lehrer, die in einer ZEP (zone d'éducation prioritaire) arbeiten;
- Lehrer mit einem oder mehreren Kindern; und
- „Besondere Aktivitäten“ - Unterrichten in Klubs, mit Zustimmung des Schulleiters. Diese Zulage wird Lehrern nur gelegentlich zugesprochen.

Griechenland: Zusätzliche Zulagen zum Grundgehalt werden häufig gewährt für:

- Höhere Qualifikationen wie ein Masters-Abschluss oder eine Promotion;
- Übernahme von mehr Unterrichtsstunden als im Vollzeitvertrag vorgesehen (Überstundenvergütung);
- „Besondere Aufgaben“ – Ausbildung von Lehramtsstudenten (Seminare oder Programme). Der bezahlte Betrag hängt vom Fach und der Ausbildungszeit ab;
- Unterrichten in „problematischen und/oder grenznahen Regionen“ Griechenlands;
- Unterrichten in „benachteiligten“ Gebieten oder in Gebieten mit hohen Lebenshaltungskosten; und
- Lehrer, die verheiratet sind oder Kinder haben.

Hinweis: Die Anzahl der zu unterrichtenden Stunden verringert sich im Laufe der Zeit. Die verbleibende Arbeitszeit muss innerhalb der Schule zugebracht werden. Berufsanfänger müssen 21 Wochenstunden unterrichten, nach 6 Jahren verringert sich die Zahl auf 19 Wochenstunden, nach 12 Jahren auf 18 Wochenstunden und schließlich nach 20 Jahren auf 16 Unterrichtsstunden pro Woche.

Die Kriterien für Zulagen sind in absteigender Reihenfolge nach der Häufigkeit ihrer Gewährung genannt.

Irland: Zulagen zum Grundgehalt werden gewährt für:

- Zusätzliche Pflichten eines stellvertretenden Schulleiters oder besondere Pflichten;
- Höhere Qualifikationen und Lehrerqualifikationen wie höhere akademische Grade, Diplome oder „Honours“-Qualifikationen;
- Unterrichten in abgelegenen Gebieten (z.B. Inselzulage) und in irischsprachigen Schulen (Gaeltacht); und
- Dienstjahre (10 Jahre an der Spitze der Gehaltsskala) („Ändere“).

Island: Zusätzliche Zulagen zum Grundgehalt werden häufig gewährt für:

- Managementaufgaben zusätzlich zu Lehrverpflichtungen;
- Unterrichten eines bestimmten Faches;
- Unterrichten von Schülern mit speziellen Bildungsbedürfnissen;
- Übernahme von mehr Unterrichtsstunden als im Vollzeitvertrag vorgesehen (Überstundenvergütung);
- „Besondere Aufgaben“ - Ausbildung von Lehramtsstudenten; und
- Alter.

Gelegentlich werden Zulagen gewährt für:

- „Besondere Aktivitäten“ – soziale Aktivitäten mit Schülern; und
- Ortszuschlag.

Italien: Das Lehrpersonal in Italien erhält zeitlich befristete Zulagen zum Grundgehalt, die vom Ministerium finanziert werden. Allgemein erhalten Lehrer Zulagen für die Teilnahme an Projekten, die das Bildungsangebot einer Schule verbessern. Diese zusätzliche Zahlung hängt nicht von der Berufserfahrung der Lehrer ab, sondern von der freiwilligen Beteiligung an Aktivitäten wie:

- Übernahme von mehr Unterrichtsstunden als im Vollzeitvertrag vorgesehen. Höchstens 6 Vertretungsstunden pro Woche außerhalb der formalen Unterrichtszeit;
- Erfolgreicher Abschluss der Teilnahme an einer Maßnahme zur beruflichen Weiterentwicklung und Mitarbeit in speziellen Ausschüssen;
- Managementaufgaben, unter anderem die Unterstützung des Schulleiters bei der Planung der Lehrerkonferenz (collegio docenti), die Mittel aus dem Schulhaushalt zuweist;
- „Besondere Aufgaben“ – Lehrer können aufgefordert werden, Vorträge oder Vorlesungen zu halten oder bei Maßnahmen zur beruflichen Weiterentwicklung, Gruppen zu leiten.
- „Besondere Aktivitäten“, hierbei handelt es sich um Aktivitäten außerhalb des Lehrplans, die von Schülern geplant werden und unter der Aufsicht von Lehrern stehen. Andere Lehrer erhalten Zulagen für die Teilnahme an Maßnahmen zur Bekämpfung des vorzeitigen Schulabbruchs (wird vor allem in ‚Risikogebieten‘ gewährt.
- Familienstand.

Neuseeland: Lehrern stehen laut Tarifbeschäftigungsvertrag unter verschiedensten Bedingungen Zulagen zu. Zusätzlich können die einzelnen Schulgremien innerhalb eines ihnen zugewiesenen Rahmens weitere Zulagen für Managementaufgaben, zum Zweck der Einstellung, Anerkennung und Bindung festlegen.

Niederlande: Lehrer können zusätzliche Zulagen erwerben durch:

- Unterrichten von Schülern mit Behinderungen im Elementar- und Primarbereich.

Norwegen: Zulagen zum Grundgehalt werden gewährt für:

- Höhere Bildungsabschlüsse, die zu einem oder mehreren Gehaltsaufschlägen führen können;
- Managementaufgaben, die zu einem oder mehreren Gehaltsaufschlägen und einer Reduzierung der Anzahl der Unterrichtsstunden führen können;
- Übernahme von mehr Unterrichtsstunden als im Vollzeitvertrag vorgesehen (Überstundenvergütung), die Vergütung erfolgt auf Stundenbasis;
- Klassenlehrerpflichten, die zu einem oder mehreren Gehaltsaufschlägen und einer Reduzierung der Anzahl der Unterrichtsstunden führen können („Ändere“); und
- Ortszuschlag, hierbei erhalten Lehrer – vor allem in Nordnorwegen – einen Festbetrag zusätzlich zu ihrem Stundenlohn.

Punkt 5 ist am wenigsten häufig Grundlage für einer Zulage zum Grundgehalt. Hinweis: Lehrer, die Lehramtsstudenten ausbilden, erhalten keine Zulage zum Grundgehalt, sondern ihre Unterrichtsstundenzahl verringert sich.

Österreich: Zulagen zum Grundgehalt werden gewährt für:

- Übernahme von Managementaufgaben für die Schule zusätzlich zu den Lehrverpflichtungen;
- Unterrichten von Schülern mit speziellen Bildungsbedürfnissen;
- Übernahme von mehr Unterrichtsstunden als im Vollzeitvertrag vorgesehen (Überstundenvergütung);
- Besondere Aufgaben;
- Familienstand;
- Unterrichten von Kindern, die nur eingeschränkt Deutsch sprechen („Andere“); und
- Herausragende Unterrichtsleistungen.

Die Punkte 1 bis 6 sind am häufigsten Grundlage einer Zulage zum Grundgehalt.

Portugal: Die Zahl der zu unterrichtenden Stunden verringert sich im Lauf der Zeit. Ab 40 Jahren und nach 10 Jahren Berufserfahrung, verringert sich die zu unterrichtende Wochenstundenzahl alle fünf Jahre um zwei Unterrichtsstunden, maximal um acht Stunden pro Woche. Zulagen zum Grundgehalt werden gewährt für:

- Übernahme von mehr Unterrichtsstunden als im Vollzeitvertrag vorgesehen (Überstundenvergütung), was oft durch unterschiedliche Lehrbelastung und Zuteilung von Lehrplanzeit zustande kommt.
- Zusätzliche Bildungsabschlüsse, wie ein Masters-Abschluss (entspricht 4 Berufsjahren) oder eine Promotion (entspricht 6 Berufsjahren);
- „Besondere Aufgaben“- Ausbildung von Lehramtsstudenten. Lehrer erhalten für die Dauer der Ausbildung eine Gehaltserhöhung und die Unterrichtsstundenzahl verringert sich;
- Managementaufgaben, wodurch Lehrer Gehaltsaufschläge (z.B. Schulleiter) und eine Verringerung der Unterrichtsstundenzahl erreichen können (z.B. Leiter der Lehrplanabteilung und Koordinator der Klassentutorien);
- Herausragende Unterrichtsleistungen, hier können Lehrer nach 15 Jahren eine besondere Beurteilung ihres Lebenslaufs beantragen und daraufhin eine Gehaltserhöhung erreichen, die 2 Berufsjahren entspricht; und
- Unterrichten von Schülern mit besonderen Bedürfnissen, hierfür ist eine besondere Lehrqualifikation erforderlich.

Hinweis: Jede Familie erhält eine Sozialzulage, diese ist nicht auf Lehrer beschränkt. Punkt 5 ist am wenigstens häufig Grundlage für eine Zulage zum Grundgehalt.

Schottland: Zulagen zum Grundgehalt werden gelegentlich gewährt für:

- Ortszuschlag: Gemäß des „Scheme of Salaries and Conditions of Service“-Dokuments für Lehrer, die an Schulen der Bildungsbehörden beschäftigt sind, erhalten Lehrer in „abgelegenen Schulen“ und auf „entfernt gelegenen Inseln“ (d.h. auf den Orkney-Inseln, den Shetland-Inseln oder den Äußeren Hebriden sowie den Inseln Colonsay, Tiree, Coll, Muck, Eigg, Rhum, Canna und Soay) einen Gehaltszuschlag. Dieser Zuschlag wird jährlich am 1. April, bzw. 1. Oktober auf Basis der Entwicklung des durchschnittlichen Einkommensindex angepasst.
- Zusätzliche Bildungsabschlüsse: Der Lehrerberuf steht in Schottland nur Hochschulabsolventen offen. Die lokalen Bildungsbehörden sind als Arbeitgeber dafür verantwortlich, vor Einstufung in die allgemeine Besoldungsgruppen eine Gehaltsprüfung durchzuführen. Diese Prüfung berücksichtigt Alter, Qualifikationen und einschlägige Berufserfahrung und legt fest, in welche Besoldungsgruppe ein Lehrer eingestuft wird. Ein Lehrer, dessen Qualifikationen über den Mindesteingangsanforderungen liegen, der zum Beispiel einen „Honours-Abschluss“ hat, wird automatisch in die Eingangsbesoldungsgruppe für Hochschulabsolventen mit Honours-Abschluss eingestuft. Dies ist jedoch die einzige Möglichkeit, dass das Gehalt eines Lehrers als Anerkennung zusätzlicher Qualifikationen über das Grundgehalt angehoben wird.
- Zusätzliche Managementaufgaben: Lehrkräfte, die Managementaufgaben übernehmen tun dies in der Regel auf Grund einer Beförderung. Dadurch wird der Betroffene in eine andere Besoldungsgruppe gemäß der Struktur der neuen Stelle eingestuft.

Schweden: Zusätzliche Zulagen sind selten und auf Grund der individuellen Vereinbarung der Gehälter schwer zu ermitteln, aber Zulagen werden Lehrern gewährt für:

- Managementaufgaben zusätzlich zu den Lehrverpflichtungen;
- Übernahme von mehr Unterrichtsstunden als im Vollzeitvertrag vorgesehen (Überstundenvergütung); und
- „Besondere Aktivitäten“, wie eine Theater AG.

Andere Zulagen, die Lehrern seltener gewährt werden, bilden wichtige Kriterien für die Vereinbarung des individuellen Gehalts:

- Zusätzliche Bildungsabschlüsse und Lehrerqualifikationen;
- Teilnahme an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen;
- Herausragende Unterrichtsleistungen;
- Unterrichten in mehreren Fachgebieten;

- Unterrichten eines bestimmten Faches;
- Unterrichten von Schülern mit speziellen Bildungsbedürfnissen;
- Besondere Aufgaben; und
- Unterrichten in einem abgelegenen ländlichen oder benachteiligten Gebiet.

Schweiz: Die einzelnen Kantone entscheiden darüber, ob Lehrer zusätzliche Zulagen erhalten. Punkt 1 ist am häufigsten Grundlage für eine Zulage zum Grundgehalt und gilt als einziger für ALLE Kantone. Zulagen können gezahlt werden für:

- Familienstand;
- Managementaufgaben zusätzlich zu den Lehrverpflichtungen;
- „Besondere Aufgaben“;
- „Besondere Aktivitäten“; und
- Übernahme von mehr Unterrichtsstunden als im Vollzeitvertrag vorgesehen (Überstundenvergütung).

Spanien: Zulagen zum Grundgehalt werden gewährt für:

- Managementaufgaben, wie die Stelle eines Fachbereichsleiters (Catedratico contition) an allgemeinbildenden Schulen des Sekundarbereichs. Diese innerschulische Qualifikation kann seit 1990 erworben werden (15 Prozent der Lehrer). Fachbereichsleiter sind vom Schulleiter und der höchsten lokalen Schulbehörde zu ernennen. Zuzüglich zum Gehaltszuschlag verringert sich für Fachbereichsleiter die zu unterrichtende Stundenzahl;
- Ortszuschlag:
 - Unterrichten an ländlichen Schulen im öffentlichen Bildungssystem;
 - Unterrichten in benachteiligten Gebieten im öffentlichen Bildungssystem (z.B. Sinti und Roma, Migranten); und
 - Unterrichten an öffentlichen und privaten Schulen in Städten (nicht Hauptstädten) auf den Kanaren und Balearen und in spanischen Städten in Nordafrika (Ceuta und Melilla).
- Familienstand: Für verheiratete Lehrer mit Kindern wird dieser Zuschlag ausschließlich in der Autonomen Gemeinschaft Navarra bezahlt (1.4 Prozent der Lehrer).

Der erste Punkt ist am häufigsten Grundlage für eine Zulage zum Grundgehalt.

Tschechische Republik: Zulagen zum Grundgehalt werden gewährt für:

- Bildungsabschlüsse, die über die Mindestanforderungen hinaus gehen;
- Übernahme von Managementaufgaben für die Schule zusätzlich zu den Lehrverpflichtungen;
- Herausragende Unterrichtsleistungen;
- Unterrichten von Schülern mit speziellen Bildungsbedürfnissen;
- Übernahme von mehr Unterrichtsstunden als im Vollzeitvertrag vorgesehen (Überstundenvergütung);
- „Besondere Aufgaben und Aktivitäten“;
- Familienstand;
- Alter;
- „Anderes“;
- Erfolgreicher Abschluss der Teilnahme an einer beruflichen Weiterentwicklungsmaßnahme; und
- über die Mindestanforderungen für den Lehrerberuf hinausgehende Qualifikationen.

Die Punkte 1 bis 9 sind am häufigsten Grundlage einer Zulage zum Grundgehalt.

Türkei: Zulagen zum Grundgehalt werden gewährt für:

- Familienstand: Lehrer mit zwei Kinder unter 18 Jahren und/oder arbeitslosem Ehepartner;
- Übernahme von mehr Unterrichtsstunden als im Vollzeitvertrag vorgesehen (Überstundenvergütung), die Vergütung erfolgt auf Stundenbasis;
- Persönlichkeitsentwicklung der Schüler: In der 6. Klasse des Primarbereichs und in der 8. Klasse des Sekundarbereichs werden 3 zusätzliche Unterrichtsstunden bezahlt, wenn Lehrer an außerschulischen Aktivitäten, sozialen und Schulungsaktivitäten und psychologischen Betreuungs- und Beratungsaktivitäten beteiligt sind („Andere“).
- Zusätzliche Bildungsabschlüsse, wie ein Master-Abschluss oder eine Promotion, erlauben die einem Berufsjahr entsprechende Höhergruppierung. Zusätzlich erhalten Lehrer mit einem Master-Abschluss für jede zusätzlich unterrichtete Stunde einen Zuschlag von 25 Prozent und promovierte Lehrer einen Zuschlag von 40 Prozent - im Vergleich zu Lehrern mit Mindestqualifikation;
- „Besondere Aufgaben“ – Unterrichten von Lehramtsstudenten, vergütet nach Unterrichtsstunde; und
- Unterrichten in Gebieten mit Priorität, wie abgelegenen Gebieten, Gebieten mit hohen Lebenshaltungskosten und benachteiligten Gebieten.

Ungarn: Der monatliche Durchschnitt an gezahlten Zulagen, berechnet auf Basis individueller Daten vom Mai 1999, ist die durchschnittliche Summe der Leistungsvergütung. Diese Leistungsvergütung wurde am 1. September 1998 eingeführt. Zulagen zum Grundgehalt können Lehrern gewährt werden für:

- Übernahme von mehr Unterrichtsstunden als im Vollzeitvertrag vorgesehen (Überstundenvergütung);
- Bildungsabschlüsse, die über die im Gesetz zur Staatlichen Bildung festgelegten Anforderungen hinausgehen;
- Managementaufgaben wie stellvertretender Schulleiter, Klassenlehrer, Lehrer, die die Schülermitverwaltung unterstützen, etc.;
- Herausragende Unterrichtsleistungen;
- Unterrichten von Schülern mit Behinderungen und Schülern die ethnischen Minderheiten angehören;
- Unterrichten in Gegenden mit überdurchschnittlich hoher Arbeitslosigkeit;
- „Besondere Aufgaben“ wie die Ausbildung von Lehramtsstudenten;
- „Besondere Aktivitäten“ wie die Aufsicht und Organisation von Lerngruppen außerhalb der Pflichtschulstunden und Beratung von Schülern, Leitung einer AG etc.;
- Teilnahme an beruflichen Weiterentwicklungsmaßnahmen: Absolvieren der innerschulischen Fortbildung, die für Lehrer alle sieben Jahre Pflicht ist. Lehrer, die diese Anforderung erfüllen, können ein Jahr eher als üblich die nächste Gehaltstufe erreichen (d.h. in zwei anstatt in drei Jahren);
- Qualifikationen in mehreren Fächern, unter der Bedingung, dass diese Qualifikationen auch beim Unterrichten genutzt werden;
- Unterrichten eines bestimmten Faches, wie z. B. ICT; und
- Lehrer in Wohnheimen, das Unterrichten von zusammengelegten Klassen (andere freiwillige Zulagen, die je nach den finanziellen Möglichkeiten vor Ort bezahlt werden).

Hinweis: Die Anzahl der zu unterrichtenden Stunden verringert sich ebenfalls, wenn Lehrer zusätzliche Verwaltungsaufgaben (nur Schulleiter), Management- und sonstige Aufgaben übernehmen (z.B. als Ansprechpartner dienen).

Vereinigte Staaten: Zusätzlich zum Grundgehalt, das abhängig von Bildungsabschluss und Berufserfahrung steigt, werden Zulagen zum Grundgehalt allen Lehrern gewährt, die:

- Höhere Bildungsabschlüsse haben;
- „Besondere Aktivitäten“ übernehmen;
- Managementaufgaben zusätzlich zu den Lehrverpflichtungen übernehmen; und
- Höhere Lehrerqualifikationen haben.

INDIKATOR D2: Die Verteilung der Lehrer nach Alter und Geschlecht

■ Hinweise zu einzelnen Ländern

Deckungsbereich

■ Tabellen D2.1, D2.2 und D2.3.

Belgien (fläm. Gem.): Der Sekundarbereich II umfasst Lehrer des Sekundarbereich I und Lehrer im post-sekundären nicht-tertiären Bildungsbereich (ISCED 4).

Beschäftigte an „hogescholenonderwijs“ können weder dem Tertiärbereich A noch dem Tertiärbereich B zugeordnet werden. Alle Beschäftigten an „hogescholenonderwijs“ sind in der Gesamtsumme der höheren Bildungsbereiche enthalten.

Deutschland: Daten über die betriebliche Ausbildung im Rahmen der dualen Ausbildung *liegen nicht vor*, daher wird die Anzahl der Schüler in solchen dualen Ausbildungsgängen mit dem Faktor 0,4 umgerechnet, um das zahlenmäßige Verhältnis Schüler zu Lehrpersonal zu berechnen (Tabelle D5.1).

Finnland: Der Sekundarbereich II umfasst Lehrer in allen berufsbildenden und technischen Ausbildungsgängen. Lehrer im post-sekundären nicht-tertiären Bildungsbereich sowie im Tertiärbereich B (ISCED4 und 5B) und Lehrer in berufsbildenden Bildungsprogrammen des Tertiärbereichs A (ISCED 5A) sind im Sekundarbereich II erfasst.

Irland: Bildungsgänge des Sekundarbereich I und II sowie des post-sekundären nicht-tertiären Bildungsbereichs (ISCED 2, 3 und 4) werden im Allgemeinen in den gleichen Einrichtungen angeboten (d.h. Schulen des Sekundarbereichs) und die unterrichtenden Lehrkräfte können in mehr als einem, oft in allen drei Bildungsbereichen unterrichten. Es ist daher nicht möglich, die Lehrer nach ISCED-Stufen einzuteilen. Daher *umfasst* die Aufteilung der Lehrer nach Altersgruppen im Sekundarbereich I Lehrer des Sekundarbereichs II und des post-sekundären nicht-tertiären Bildungsbereichs.

Island: Der Sekundarbereich I *umfasst* die Lehrer des Primarbereichs, der Sekundarbereich II *umfasst* die Lehrer des post-sekundären, nicht-tertiären Bildungsbereichs. Musikschulen sind in ISCED 5B nicht enthalten.

Italien: Im Lehrpersonal *nicht enthalten* sind Lehrer an regionalen berufsbildenden Schulen (Formazione professionale regionale) sowie Lehrer an privaten Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs B.

Kanada: Der Tertiärbereich B *umfasst* Lehrer im post-sekundären nicht-tertiären Bildungsbereich (ISCED 4).

Luxemburg: Der Sekundarbereich I *umfasst* die Lehrer des Sekundarbereich II.

Niederlande: Der Primarbereich *umfasst* die Lehrer des Elementarbereichs. Der Sekundarbereich II *umfasst* die Lehrer des Sekundarbereich I.

Norwegen: In den Tabellen D2.1 bis D2.3 *umfasst* der Sekundarbereich I die Lehrer im Primarbereich und der Sekundarbereich II die Lehrer im post-sekundären nicht-tertiären Bildungsbereich. In Tabelle D5.1 *umfasst* der Sekundarbereich II die Lehrer im post-sekundären nicht-tertiären Bildungsbereich.

Österreich: Der Altersaufbau beruht teilweise auf Interpolationen und Schätzungen. Die Anzahl der Lehrer ist geringfügig zu niedrig geschätzt, da die Lehrer *nicht anteilig* dem unterrichtenden Personal bzw. dem Schulmanagement zugeschlagen wurden, wenn Angaben darüber vorlagen, wieviel Zeit diese Personen für die unterschiedlichen Pflichten und Verantwortungsbereiche aufwenden.

Schweden: Die Zahl der Lehrer im post-sekundären nicht-tertiären Bildungsbereich wurde geschätzt.

Spanien: Der Sekundarbereich II *umfasst* die Lehrer des Sekundarbereich I und des post-sekundären nicht-tertiären Bildungsbereichs.

Vereinigtes Königreich: In Tabelle D2.1 und Tabelle D2.3 beziehen sich die Zahlen für den Sekundarbereich II nur auf allgemeinbildende Schulen des Sekundarbereich II. Zum Altersaufbau der Lehrer an berufsbildenden Schulen des Sekundarbereich II (Further Education) liegen keine Daten vor.

■ Tabellen D2.4 und D2.5.

Belgien (fläm. Gem.): Die unter dem Begriff „Management auf Schulebene“ im Sekundarbereich II angegebenen Zahlen sind etwas zu gering geschätzt, weil das Lehrpersonal nicht in Lehrer und Managementpersonal aufgeteilt werden kann.

Im Unterschied zu früheren Jahren sind die Zahlen für die Lehrlingskurse der VIZO, die Lehrkräfte, die auf universitärer Ebene der Königlichen Militärakademie unterrichten, die betriebswirtschaftlichen Ausbildungskurse der VIZO und die künstlerische Ausbildung auf Teilzeitbasis nicht enthalten.

Wartungs- und Betriebspersonal *umfasst lediglich* das Personal der Community education im Bereich der flämischen Sprachgemeinschaft. Es wird vom Bildungsministerium bezahlt. Das bedeutet, die anderen beiden flämischen Bildungsnetze (darunter das größte Bildungsnetz) sind in dieser Kategorie nicht enthalten. Auch das führt dazu, dass die Zahlen viel zu gering angesetzt sind.

Daten zu Beschäftigten des Flämischen Interuniversitären Rates sind in der Kategorie „übergeordnetes Management- und Verwaltungspersonal“ nicht enthalten.

Die unter dem Begriff „Hilfslehrkräfte sowie Lehr- und wissenschaftliche Assistenten“ angegebenen Zahlen *umfassen nur* Hilfslehrkräfte (ISCED 0-3).

Finnland: Die Daten umfassen Lehrer an Bildungseinrichtungen des regulären Bildungssystems. Musikschulen und -Colleges, Sportinstitute, Volkshochschulen, Militärische Berufsinstitute, Sommeruniversitäten und Studienzentren sind *nicht enthalten*.

Teilzeit bezieht sich auf unbefristete Positionen oder Aufgaben, deren Arbeitszeit unter der von Vollzeitlehrern liegt. Lehrer, die nur ein paar Stunden pro Woche unterrichten und keine unbefristete Stelle haben, sind in diesen Zahlen *nicht enthalten*.

Irland: Lehr- und wissenschaftliche Assistenten werden im Tertiärbereich zu den Lehrkräften gezählt.

Island: Hilfslehrkräfte sowie Lehr- und wissenschaftliche Assistenten werden zu den Lehrkräften gezählt.

Italien: Die Zahl der Lehrer als Prozentsatz der Erwerbsbevölkerung *ist etwas zu gering geschätzt*, da einige Lehrer, beispielsweise an regionalen berufsbildenden Schulen (Formazione professionale regionale), bei den Lehrkräften *nicht erfasst sind*.

Kanada: Die Daten für den Tertiärbereich (ISCED 5A, 5B und 6) liegen nur für drei Kategorien von Beschäftigten im Bildungsbereich (Lehrer, akademische Unterstützung für Schüler/Studierende und Management der Bildungseinrichtungen) vor.

Korea : Hilfslehrkräfte sowie Lehr- und wissenschaftliche Assistenten *umfassen lediglich* Lehr- und wissenschaftliche Assistenten (ISCED 5A/5B/6).

Österreich: Schulleiter sind bei der Unterrichtszeit und bei den Zeitkomponenten anderer Lehrer, die für berufliche oder administrative Aufgaben vorgesehen sind, enthalten.

Schweden : Hilfslehrkräfte sowie Lehr- und wissenschaftliche Assistenten *umfassen lediglich* Hilfslehrkräfte im Elementarbereich (ISCED 0). Bei den im Management von Bildungseinrichtungen Beschäftigten ist der Tertiärbereich *nicht enthalten* (ISCED 5A/5B/6).

Schweiz: Daten für den Tertiärbereich A und für fortgeschrittene forschungsorientierte Bildungsgänge (ISCED 5A/6) liegen nur für drei Kategorien der im Bildungsbereich Beschäftigten vor (Lehr- sowie wissenschaftliche Assistenten, gesundheitliche und soziale Unterstützung für Schüler/Studierende, Verwaltungspersonal auf Ebene der Bildungseinrichtung).

Türkei: Die Kategorie Hilfslehrkräfte sowie Lehr- und wissenschaftliche Assistenten *umfasst nur* Lehr- und wissenschaftliche Assistenten (ISCED 5A/5B/6).

INDIKATOR D3: Unterrichtszeit und Arbeitszeit der Lehrer

■ Tabellen D3.1 und D3.2.

Deckungsbereich

Australien: Die Ergebnisse für Tabelle D3.2 1A wurden berechnet, in dem nur die Staaten herangezogen wurden, für die auch Tabelle D3.2 1B zutrif.

Belgien (fläm. Gem.): Auf ISCED-Stufe 3 berufsvorbereitend/berufsbildend gibt es drei verschiedene Bildungsgänge: technisch, künstlerisch und berufsbildend.

Mexiko: Für ISCED 3 fehlen die Daten, da auf dieser Stufe die wöchentlichen Unterrichts- und Arbeitszeiten stark variieren.

Schweiz: Die Unterrichtszeit zur Vorbereitung von Schülern auf die Aufnahme eines Hochschulstudiums und für Schüler in *Langzeitgymnasien* (ISCED 2) wird unter allgemeinbildenden Bildungsgängen der ISCED-Stufe 3 angegeben. Gesundheit und Landwirtschaft sind in den berufsbildenden Bildungsgängen der ISCED-Stufe 3 nicht enthalten.

Hinweise zur Interpretation

Belgien (fläm. Gem.): Die Regierung legt für jede ISCED-Stufe die Mindest- und Höchstzahl der Unterrichtsstunden (à 50 Minuten) pro Woche fest. Die zusätzlichen Stunden außerhalb des Unterrichts, die an der Schule zu verbringen sind, werden auf lokaler oder Schulebene festgelegt. Die Differenz zwischen Mindest- und Höchststundenzahl heißt *plage-uren* und kann für Unterricht, Lehrerkonferenzen, Klassenkonferenzen, etc. genutzt werden. Die Hofaufsicht gehört nicht zur *plage-uren*, aber sie gehört zur Zeit außerhalb des Unterrichts, die an der Schule zu verbringen ist.

Belgien (franz. Gem.): Die Daten zur Unterrichtszeit beziehen sich auf die Höchstzahl der Unterrichtsstunden, die 28 Unterrichtsstunden (à 50 Minuten) auf ISCED-Stufe 0 und 1 beträgt, 24 Stunden auf ISCED-Stufe 2, 22 Stunden an allgemeinbildenden Schulen der ISCED-Stufe 3 und 33 Stunden bei der berufsbildenden/praktischen Ausbildung. Die Arbeitsbelastung der Lehrer in berufsbildenden Bereichen der ISCED-Stufe 3 werden anhand der Daten für Lehrer in berufsbildenden Fächern geschätzt.

Dänemark: Innerhalb der formal festgelegten Wochenarbeitszeit von 37 Stunden für ISCED-Stufe 1 und 2 wurde im Referenzjahr für jede Unterrichtsstunde eine Stunde Vorbereitungszeit und durchschnittlich 30 Minuten Zeit außerhalb des Unterrichts berechnet. Auf ISCED-Stufe 3 (allgemeinbildend) legt der Tarifvertrag zwischen den Bezirksbehörden

und der Lehrgewerkschaft die Unterrichtsvorbereitungszeit (75 Prozent der Stundenzahl x 1,33 Stunden) und die für Prüfungen zu nutzende Zeit (durchschnittlich 110 Stunden pro Jahr) fest. Die verbleibenden Pflichten werden auf lokaler Ebene festgelegt. Bei den berufsbildenden Bildungsgängen der ISCED-Stufe 3 muss zwischen der Schulleitung und den Lehrervertretern in Übereinstimmung mit dem zwischen Lehrgewerkschaft und Finanzministerium abgeschlossenen Tarifvertrag eine Vereinbarung darüber erreicht werden, wie die Arbeitszeit auf Vorbereitungszeiten etc. aufzuteilen ist. Die Vorbereitungszeit schwankt zwischen 13 und 126 Minuten pro 60 Minuten Unterricht. Die Zeiten für die Korrektur von schriftlichen Arbeiten, Prüfungen etc., werden durch den Tarifvertrag oder durch eine Vereinbarung vor Ort mit der Schule festgelegt. Jedem Lehrer stehen pro Jahr mindestens 50 Stunden für die Weiterentwicklung seiner pädagogischen, theoretischen und sonstigen beruflichen Kenntnisse und Fertigkeiten zu.

Deutschland: Die Anzahl der Schulstunden, die Lehrer unterrichten müssen, hängt von der Schule und dem Bundesland ab. Die zu unterrichtende Zeit hängt außerdem von der Lehrerqualifikation und vom Fach ab. Die gewichtete durchschnittliche Wochenstundenzahl liegt bei 27,76 (à 45 Minuten) auf ISCED-Stufe 1, bei 26 Stunden auf ISCED-Stufe 2 und auf ISCED-Stufe 3 bei 24,8 für allgemeinbildende Schulen und 24,65 Stunden für berufsbildende und berufsvorbereitende Schulen.

Frankreich: Von den 27 Wochenstunden, die für Lehrer auf ISCED-Stufe 0 und 1 festgelegt sind, entfällt eine Stunde pro Woche auf die Zusammenarbeit mit Kollegen und die Koordination des Unterrichts. Auf ISCED-Stufe 2 und 3 schwankt die Arbeitszeit je nach unterrichtetem Fach. Die berechnete Zeit außerhalb des Unterrichts liegt auf ISCED-Stufe 2 und 3 bei 60 Minuten pro Nettostunde Unterricht.

Griechenland: Die Höchstzahl der vorgeschriebenen Unterrichtsstunden pro Woche liegt bei 25 (à 48 Minuten) auf ISCED-Stufe 0 und 1 und bei 21 Stunden auf ISCED-Stufe 2 und 3.

Island: Lehrer im Elementarbereich (ISCED-Stufe 0) arbeiten 40 Wochenstunden, wovon vier Stunden für Vorbereitung, Planung, Elterngespräche, Vorbereitung von Ausflügen, Personalbesprechungen etc. vorgesehen sind. Auf ISCED-Stufe 1, 2 und 3 liegt die jährliche Arbeitszeit bei 1.800 Stunden an insgesamt 181 Tagen, davon sind 170 Tage für Unterricht vorgesehen. Auf ISCED-Stufe 1 und 2 müssen Vollzeitlehrer unter 55 Jahren 28 Wochenstunden unterrichten, auf ISCED-Stufe 3 weniger als 24 Stunden. Die Anzahl der Wochenstunden verringert sich mit zunehmendem Alter und Erfahrung und kann für 60-jährige Lehrer mit mindestens 10 Jahren Berufserfahrung auf ISCED-Stufe 1 und 2 auf 19 Wochenstunden und auf ISCED-Stufe 3 auf 17 Wochenstunden zurückgehen. Die zu erledigende Arbeit eines Lehrers auf ISCED-Stufe 1 und 2 ist in drei Kategorien aufgeteilt: Unterrichten (K), Unterrichtsvorbereitung (U) und andere Arbeiten (Ö). Wenn „andere Arbeiten“ für einen bestimmten Lehrer zunehmen, kann er wählen, ob er die Unterrichtszeit reduziert oder Überstunden vergütet haben möchte, Teilzeitkräfte haben Anspruch auf einen entsprechend höheren Prozentsatz einer Vollzeitstelle. Auf ISCED-Stufe 3 ist die zu erledigende Arbeit der Lehrer in fünf Kategorien aufgeteilt: Arbeiten an der Schule nach Maßgabe des Schulleiters (130 Stunden), Unterrichten und unterrichtsbezogene Tätigkeiten (1.177 Stunden), Arbeit während der sechswöchigen Prüfungszeit (258 Stunden), Vor- und Nachbereitung zu Beginn und am Ende des Schuljahres (32 Stunden) und berufliche Weiterentwicklung.

Mexiko: Die wöchentliche Unterrichtszeit liegt auf ISCED-Stufe 0 bei 12,5 Stunden, auf ISCED-Stufe 1 bei 20 Stunden und auf ISCED-Stufe 2 bei 20,8 Stunden. Die verbleibende Arbeitszeit ist Aktivitäten außerhalb des Unterrichts zu widmen, wie Besprechungen, allgemeine schulische Aufgaben, Korrektur von Prüfungen und Unterrichtsvorbereitung, unabhängig davon, ob diese innerhalb oder außerhalb der Klasse stattfinden.

Niederlande: Zehn Prozent der festgelegten Jahresarbeitszeit kann für berufliche Weiterentwicklung genutzt werden. Auf ISCED-Stufe 0 und 1 beträgt die Jahresarbeitszeit 1.659 Stunden, davon sind 930 Unterrichtsstunden. Auf ISCED-Stufe 2 und 3 (allgemeinbildend) sind zusätzlich zu den 868 Unterrichtsstunden pro Jahr (26 Unterrichtsstunden à 50 Minuten) 173 Stunden jährlich für die Vorbereitung, 166 Stunden für die berufliche Weiterentwicklung und 452 Stunden für andere Aufgaben vorgesehen. Auf ISCED-Stufe 3 (berufsbildend) liegt die Jahresarbeitszeit für Lehrer bei 1.710 Stunden, wovon 843 als Unterrichtszeit und Schüler-Lehrer-Beratungen vorgesehen sind und 171 für berufliche Weiterentwicklung.

Norwegen: Lehrer müssen jährlich 1.715,5 Stunden während 39 Wochen arbeiten, davon sind 38 Wochen Unterrichtswochen. Von der 44 Stunden Wochenarbeitszeit entfallen auf das Unterrichten wöchentlich 18,8 Stunden auf ISCED-Stufe 1, 16,7 Stunden auf ISCED-Stufe 2, 13,3 Stunden auf ISCED-Stufe 3 (allgemeinbildend) und 15,5 Stunden auf ISCED-Stufe 3 (berufsbildend). Die verbleibende Arbeitszeit und die 39. Woche entfallen auf Tätigkeiten außerhalb des Unterrichts.

Da alle anderen Beamten ungefähr 46 Arbeitswochen mit 37,5 Wochenstunden arbeiten, während die Lehrer 39 Wochen pro Jahr arbeiten, erklärt sich die hohe Wochenarbeitszeit der Lehrer durch das verkürzte Arbeitsjahr.

Österreich: Das Personalgesetz für Lehrer legt nur die Unterrichtszeit (20 bis 24 Unterrichtsstunden à 50 Minuten pro Woche) fest. Alle Bestimmungen im Zusammenhang mit der Unterrichtszeit beruhen auf der Annahme, dass alle Aufgaben, die ein Lehrer erfüllt (Vorbereitung des Unterrichts und der Klassenarbeiten, Benotung und Korrektur von Arbeiten, Prüfungen und Verwaltungsaufgaben) eine Gesamtarbeitszeit von 40 Stunden ergeben.

Portugal: Lehrer aller Bildungsbereiche müssen 43 Wochen pro Jahr 35 Stunden pro Woche arbeiten, hiervon sind 36 Wochen Unterrichtswochen. Die maximale Unterrichtszeit liegt auf ISCED-Stufe 0 und 1 bei 25 Wochenstunden, auf ISCED-Stufe 2 bei 22 Stunden und auf ISCED-Stufe 3 bei 20 Stunden (à 50 Minuten).

Schottland: Die Arbeitszeit der Lehrer umfasst 27,5 Stunden pro Woche in der Schule, wobei die Zeit in der Klasse auf ISCED-Stufe 1 maximal 25 Stunden beträgt, auf ISCED-Stufe 2 und 3 maximal 23,5 Stunden.

Schweden: Die Arbeitszeit wird in formalen Vereinbarungen zwischen der Schwedischen Vereinigung der Kommunalbehörden und den Lehrgewerkschaften festgelegt. Die Unterrichtszeit ist nicht in Stunden festgelegt, um das Unterrichten von Wahlfächern zu ermöglichen.

Spanien: Auf ISCED-Stufe 0 und 1 beträgt die Wochenarbeitszeit für Lehrer 37,5 Stunden, davon entfallen netto 22,5 Stunden auf den Unterricht. 7,5 weitere Stunden entfallen auf Tätigkeiten in der Schule (Pausen, Besprechungen und pädagogische Aktivitäten). Die verbleibenden 7,5 Stunden können außerhalb der Schule für die Unterrichtsvorbereitung, die berufliche Weiterentwicklung etc. verwendet werden. Auf ISCED-Stufe 2 und 3 müssen Lehrer 18 Unterrichtsstunden (à 55 Minuten) pro Woche unterrichten (in Ausnahmefällen bis zu 21 Stunden). Lehrer müssen mindestens zwei und höchstens 5 Unterrichtsstunden täglich unterrichten und es wird von ihnen erwartet, dass sie 30 Stunden/Woche an der Schule verfügbar sind (25 Stunden Unterricht und andere pädagogische Aktivitäten). Alle Lehrer müssen mindestens 4 Stunden täglich an der Schule anwesend sein.

Türkei: Die Unterrichtszeit wird auf nationaler Ebene festgelegt, die Arbeitszeit außerhalb des Unterrichts auf Schulebene. Die einzige formale Vorgabe sieht vor, dass Lehrer Workshops besuchen und 40 Stunden vor Beginn des Schuljahrs und 40 Stunden nach Ende des Schuljahres zur Vor- und Nachbereitung arbeiten. Die wöchentliche Unterrichtszeit auf ISCED-Stufe 0 liegt bei 18 Unterrichtsstunden (à 50 Minuten), auf ISCED-Stufe 1 und 2 bei 18 Stunden (à 40 Minuten), auf ISCED-Stufe 3 (allgemeinbildend) bei 15 Stunden und bei 20 Stunden für berufsbildende und berufsvorbereitende Bildungsgänge. Auf ISCED-Stufe 0 und 1 werden 12 zusätzliche Unterrichtsstunden verlangt und zusätzlich vergütet, auf ISCED-Stufe 2 und 3 sind es 6 Stunden und 20 Stunden auf ISCED-Stufe 3.

Ungarn: Die festgelegte Wochenarbeitszeit (40 Stunden) entspricht der Arbeitszeit öffentlich Bediensteter und ist eine formale Anforderung an Lehrer. Der Großteil der Unterrichtsvorbereitung erfolgt außerhalb der Schule. Schulbezogene Aktivitäten (z.B. Lehrerkonferenzen, Elterngespräche, Vorbereitung von Schulfesten etc.) werden auf Schulebene festgelegt. Lehrer der ISCED-Stufe 0 müssen pro Woche 32 Unterrichtsstunden (à 60 Minuten) unterrichten, um ein Vollzeitgehalt zu erhalten, auf ISCED-Stufe 1 liegt diese Zahl bei 21 Stunden (à 45 Minuten) und auf ISCED-Stufe 2 und 3 bei 20 Stunden. Überstunden werden vergütet, aber oft als Teil der Arbeit verlangt.

Vereinigte Staaten: Unterrichts- und Arbeitszeit beziehen sich auf die Zeit, die Lehrer an der Schule arbeiten müssen, aber nicht die Arbeit, die außerhalb der Schule geleistet wird. Für Kinder in Ganztageseinrichtungen (ISCED-Stufe 0) entspricht die Unterrichtszeit der Unterrichtszeit im Primarbereich (ISCED-Stufe 1). Es ist jedoch zu unterscheiden zwischen Einrichtungen mit einem Ganztagesangebot und solchen mit einem Teilzeitangebot.

Hinweise zur Methodik

Australien: Die durchschnittliche Anzahl der Unterrichts- und Arbeitsstunden wurde berechnet, in dem die Angaben jedes Staates/Territoriums gewichtet wurden nach Anzahl der vollzeitäquivalenten Lehrer an öffentlichen Schulen in diesem Staat/Territorium.

Belgien (fläm. Gem.): Die angegebenen Daten zur Unterrichtszeit beziehen sich auf die rechtliche Lage und geben die Höchstzahl an Unterrichtsstunden als beste Schätzung an.

Deutschland: Die Unterrichtszeit in Deutschland ist der gewichtete Durchschnitt pro ISCED-Stufe (Anzahl der Lehrer je Bundesland und Schultart).

Vereinigte Staaten: Unterrichts- und Arbeitszeit wurden nach den Daten der SASS-Erhebung geschätzt (s. *Quellen*).

Quellen

Australien:

Quellen: Die Unterrichtsstunden der Lehrer stammen aus: New South Wales Award; Teachers (Victorian Government Schools) Conditions of Employment Award 1995; Teachers' Award (Queensland) Section 26B; Western Australia's Government School Teachers' Certified Agreement (1998); South Australian Dept. of Education, Training and Employment policy document (Staffing Allocation 1999); Tasmanian Industrial Agreement; Northern Territory Department of Education evidence of practice within schools; und Australian Capital Territory policy and agreement with the Australian Education Union. Die Stundenzahl der Staaten/Territorien wurden auf Grundlage des vollzeitäquivalenten Lehrpersonals umgerechnet, um einen Durchschnittswert für Australien zu erhalten.

Art der Quelle: Gesetze oder auf Gesetzen basierende Verlautbarungen, Vereinbarungen, etc. (Daten zu formalen Vereinbarungen).

Schuljahr: 1999.

Kommentare: Gemessen in Vollzeitäquivalenten machen Lehrer im Staatsdienst (Voll- und Teilzeit) auf ISCED-Stufe 1 (Primarbereich) 74,4 Prozent der Lehrer aus, und auf ISCED-Stufe 2 und 3 65,0 Prozent. Die übrigen Lehrer auf den ISCED-Stufen 1, 2 und 3 sind an staatlich-subventionierten privaten Schulen beschäftigt.

Belgien (fläm. Gem.):

Quelle: Für Unterrichts- und Arbeitszeit: Gids voor de beginnende leraar (editie 1998-1999); Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de bekwaamheidsbewijzen, de weddeschalen, het prestatiestelsel en de bezoldigingsregeling in het secundair onderwijs (14. juni 1989). Nur Arbeitszeit: Bildungsministerium Afdeling Beleidsvoorbereiding Secundaire Scholen and Afdeling Begroting en Gegevensbeheer, Koning Albert II-laan 15, 1210 Brussel.

Art der Quelle: Gesetze oder auf Gesetzen basierende Verlautbarungen, Vereinbarungen, etc. (Daten zu formalen Vereinbarungen).

Schuljahr: 1998 bis 1999.

Kommentare: Erfasst sind Lehrer auf ISCED-Stufe 0, 1, 2 oder 3, die an staatlich-subventionierten öffentlichen oder privaten Schulen unterrichten.

Belgien (franz. Gem.):

Art der Quelle: Gesetze oder auf Gesetzen basierende Verlautbarungen, Vereinbarungen, etc. (Daten zu formalen Vereinbarungen).

Dänemark:

Quelle: Danmark som foregangsland. Uddannelse: Omkostninger og resultater, Finansministeriet 1997, S. 40

Art der Quelle: Gesetze oder auf Gesetzen basierende Verlautbarungen, Vereinbarungen, etc. (Daten zu formalen Vereinbarungen). Für die Unterrichtszeit stammen die Daten auch aus nationalen Statistiken (Bevölkerungsdaten), für die Arbeitszeit werden auch Daten aus den Tarifverträgen mit den Lehrgewerkschaften herangezogen.

Kommentare: Diese Daten wurden vom Finanzministerium gemeinsam mit dem Bildungsministerium berechnet und beruhen auf Bestimmungen in den Tarifverträgen für Lehrer sowie auf nationalen Statistiken. Neue Tarifverträge über die Arbeitsbedingungen für Lehrer traten im August 2000 in Kraft.

Deutschland:

Quelle: Die Daten zur Arbeitszeit der Lehrer stammen vom Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.

Art der Quelle: Gesetze oder auf Gesetzen basierende Verlautbarungen, Vereinbarungen, etc. (Daten zu formalen Vereinbarungen) und nationale Statistiken (Bevölkerungsdaten).

Schuljahr: 1998 bis 1999.

England:

Quelle: Für die Unterrichtszeit stammen die Daten aus dem School Teachers' Pay and Conditions Document 1998.

Frankreich:

Quelle: Textes réglementaires: ISCED-Stufe 0 und 1: formale Anforderungen an Lehrer an staatlich-subventionierten öffentlichen und privaten Schulen; ISCED-Stufe 2 und 3: umfassende Erhebung zu Lehrern an staatlich-subventionierten öffentlichen und privaten Schulen ohne Lehrer in Ausbildung.

Art der Quelle: Gesetze oder auf Gesetzen basierende Verlautbarungen, Vereinbarungen, etc. (Daten zu formalen Vereinbarungen) und nationale Statistiken (Bevölkerungsdaten).

Schuljahr: 1998 bis 1999.

Griechenland:

Quelle: Nationale Gesetze – Ministerium für Nationale Bildung und Religiöse Angelegenheiten.

Art der Quelle: Gesetze oder auf Gesetzen basierende Verlautbarungen, Vereinbarungen, etc. (Daten zu formalen Vereinbarungen).

Schuljahr: 1998 bis 1999.

Kommentare: Erfasst sind alle Lehrer auf ISCED-Stufe 0, 1, 2 und 3.

Irland:

Art der Quelle: Gesetze oder auf Gesetzen basierende Verlautbarungen, Vereinbarungen, etc. (Daten zu formalen Vereinbarungen).

Island:

ISCED 0: Lohnabschlüsse Isländische Vereinigung der Vorschullehrer und Nationale Vereinigung der Kommunalbehörden in Island 1997-2000; ISCED 1 und 2: Lehrgewerkschaft Island und Nationale Vereinigung der Kommunalbehörden in Island 1998-2000; ISCED 3: Isländische Lehrgewerkschaft und der Staat 1997-2000.

Art der Quelle: Lohnabschlüsse.

Schuljahr: 1999.

Italien:

Quelle: D.P.R. 417/74L, 476/86 D.P.R. 399/88 C.C.N.L. 21.07.95 – 12.07.96.

Art der Quelle: Gesetze oder auf Gesetzen basierende Verlautbarungen, Vereinbarungen, etc. (Daten zu formalen Vereinbarungen).

Korea:

Quelle: Schullehrplan der Republik Korea, 1992, Bildungsministerium und Statistisches Jahrbuch Bildung, 1999, Bildungsministerium und Koreanisches Institut für Bildungsentwicklung.

Schuljahr: 1998 bis 1999.

Mexiko:

Quelle: Secretaría de Educación Pública. "Programa de Educación Preescolar". México. Septiembre 1992; Secretaría de Educación Pública. "Plan y Programas de Estudio 1993. Educación Básica Primaria". México; und Secretaría de Educación Pública. "Plan y Programas de Estudio 1993. Educación Básica Secundaria". México.

Art der Quelle: Gesetze oder auf Gesetzen basierende Verlautbarungen, Vereinbarungen, etc. (Daten zu formalen Vereinbarungen).

Schuljahr: 1993.

Kommentare: Erfasst sind alle Lehrer auf ISCED-Stufe 1, 2 und 3 (allgemeinbildend und berufsbildend).

Neuseeland:

Art der Quelle: Gesetze oder auf Gesetzen basierende Verlautbarungen, Vereinbarungen, etc. (Daten zu formalen Vereinbarungen) und ?knowledge of system by officials?.

Niederlande:

Quelle: CAO '97, WBO, WVO, WEB.

Art der Quelle: Gesetze oder auf Gesetzen beruhende politische Dokumente (Daten zu formalen Vereinbarungen).

Schuljahr: 1998 bis 1999.

Norwegen:

Quelle: Vereinbarungen zwischen dem Bildungsministerium und der Lehrgewerkschaft zu Arbeitszeiten und Arbeitsbedingungen.

Art der Quelle: Gesetze oder auf Gesetzen basierende Verlautbarungen, Vereinbarungen, etc. (Daten zu formalen Vereinbarungen).

Schuljahr: 1998.

Österreich:

Quelle: Personalgesetz für Lehrer (Bundeslehrer-Lehrverpflichtungsgesetz; Landeslehrer-Dienstrechtsgesetz

Art der Quelle: Gesetze oder auf Gesetzen basierende Verlautbarungen, Vereinbarungen, etc. (Daten zu formalen Vereinbarungen).

Schuljahr: 1998 bis 1999.

Kommentare: Alle vom Bund oder den Ländern beschäftigten Lehrer sind erfasst. Die von den Ländern beschäftigten Lehrer unterrichten an Pflichtschulen.

Portugal:

Quelle: Statut zur Lehrerlaufbahn; Tarifarbeitsvertrag.

Art der Quelle: Gesetze oder auf Gesetzen basierende Verlautbarungen, Vereinbarungen, etc. (Daten zu formalen Vereinbarungen).

Schuljahr: 1998 bis 1999.

Kommentare: Erfasst sind alle Lehrer auf ISCED-Stufe 1, 2 und 3 (allgemeinbildend und berufsbildend).

Schottland:

Quelle: Scheme of Salaries and Conditions of Service.

Schweiz:

Quelle: Lehrkräftestatistik, Bundesamt für Statistik und LCH, Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer.

Art der Quelle: Gesetze oder auf Gesetzen basierende Verlautbarungen, Vereinbarungen, etc. (Daten zu formalen Vereinbarungen) und nationale Statistiken (Bevölkerungsdaten).

Schuljahr: 1998 bis 1999.+

Kommentare: Erfasst sind alle Lehrer an öffentlichen Schulen auf ISCED-Stufe 1, 2 und 3 (allgemeinbildend und berufsbildend).

Spanien:

Art der Quelle: Gesetze oder auf Gesetzen basierende Verlautbarungen, Vereinbarungen, etc. (Daten zu formalen Vereinbarungen).

Schuljahr: 1998 bis 1999.

Tschechische Republik:

Art der Quelle: Die Anzahl der Unterrichts- und Arbeitsstunden wird durch Regierungserlass festgelegt (Erlass basiert auf Gesetz).

Schuljahr: 1998 bis 1999.

Türkei:

Quelle: Ministerium für Nationale Bildung: Grundlegende Prinzipien zur Vergütung je Unterrichtsstunde von Lehrern und Administratoren, 1986 bis 1998.

Art der Quelle: Gesetze oder auf Gesetzen basierende Verlautbarungen, Vereinbarungen, etc. (Daten zu formalen Vereinbarungen)

Schuljahr: 1998 bis 1999.

Kommentare: Erfasst sind alle Lehrer an öffentlichen Schulen auf ISCED-Stufe 1, 2 und 3 (allgemeinbildend und berufsbildend).

Ungarn:

Quelle: Gesetz zur Öffentlichen Bildung, 1993 (mit dem Zusatz zum Gesetz zur Staatlichen Bildung, 1996).

Art der Quelle: Gesetze oder auf Gesetzen basierende Verlautbarungen, Vereinbarungen, etc. (Daten zu formalen Vereinbarungen).

Schuljahr: 1998 bis 1999.

Kommentare: Erfasst sind alle ?maintainers?, Schulleiter, Lehrer und Schüler/Studierende an öffentlichen Bildungseinrichtungen.

Vereinigte Staaten:

Quelle: Schools and Staffing Surveys (SASS).

Art der Quelle: Nationale Erhebung (Stichprobenerhebung).

Schuljahr: 1993 bis 1994.

Quelle: Erfasst sind Lehrer an Schulen mit mindestens einer Klasse in allen 12 Klassenstufen (1. – 12.) oder einem entsprechenden Äquivalent in den 50 Staaten und dem District of Columbia. Die Erhebung wurde mit einer geschichteten Cluster-Stichprobe von 65.000 Lehrern in primären Stichprobeneinheiten (primary sampling units, PSU) durchgeführt. Die Daten wurden per Post (schriftlicher Fragebogen) erhoben, gefolgt von einem computergestütztem Telefoninterview (CATI) bei denjenigen, die nicht antworteten. Die Daten für diesen Indikator beruhen nicht auf der formalen Bildungspolitik des Landes, sondern wurden aus einer nationalen Erhebung der lokalen Schuldistrikte, der Schulen und Lehrer gewonnen.

INDIKATOR D4: Insgesamt vorgesehene Unterrichtszeit für Schüler des Sekundarbereich I

■ **Allgemeine Hinweise**

Hinweise zur Methodik

■ **Tabelle D4.2.**

Liste der möglichen Fächer, die im Rahmen der in Indikator D4 verwendeten Kategorien unterrichtet werden:

Lesen und Schreiben in der Muttersprache: Lesen und Schreiben in der Muttersprache; Lesen und Schreiben in einer zweiten "Muttersprache"; Lesen und Schreiben in der Landessprache als einer zweiten Sprache (für Nicht-Muttersprachler); Sprachunterricht; freies Sprechen; Literatur.

Moderne Fremdsprachen: andere Fremdsprachen als Latein, Altgriechisch.

Sozialwissenschaften: Sozialkunde; Gemeinschaftskunde; Gegenwartskunde; Wirtschaft; Umweltschutz; Geografie; Geschichte; Geisteswissenschaften; Rechtskunde; Geisteswissenschaften, Landeskunde des eigenen Landes; Sozialwissenschaften; Ethik; Philosophie.

Kunst: Kunst; Musik; bildende und darstellende Künste; Werken; Drama; Orchestermusik; Fotografie; Zeichnen; kreatives Handwerk; kreative Handarbeiten.

Mathematik: Mathematik; Mathematik mit Statistik; Geometrie.

Naturwissenschaften: Naturwissenschaften; Physik, technische Wissenschaften; Chemie; Biologie, Humanbiologie; Umweltwissenschaften; Land-, Garten-, Forstwirtschaft.

Technik: Technologieorientierung, einschließlich Informationstechnologie; Informatik; Bauwesen/Vermessung; Elektronik; Graphik und Design; Hauswirtschaftslehre; Umgang mit der Tastatur; Textverarbeitung; Workshopstechnologie / Designtechnologie.

Religion: Religion; Religionsgeschichte; Religionskultur.

Leibesübungen: Leibesübungen; Gymnastik; Tanz; Gesundheit.

Berufliche Fähigkeiten: Berufliche Fähigkeiten (Vorbereitung auf bestimmte Berufe); Technik; Hauswirtschaftslehre; Rechnungswesen; Betriebswirtschaft; Karriereschulung; Bekleidung und Textilien; polytechnische Bildungsgänge; Bürokunde; Tourismus und Gaststättengewerbe; Handwerk.

Sonstige: Fächer, die nicht in eine der obigen Kategorien eingeordnet werden können.

■ Tabellen D4.1a, D4.1b und D4.2.

Deckungsbereich

Australien: Die Bevölkerungsgruppe der 12-jährigen Schüler ist nicht enthalten, da die Erhebungen unter Schülern im Sekundarbereich I durchgeführt wurde. In einigen Staaten gehören die Schüler dieser Altersgruppe zum Primarbereich.

Die Kategorie „Sonstige“ bezieht sich auf Fächer wie Seelsorge, obwohl es „Sonstige“ Fächer nicht in allen Staaten/Territorien gibt.

Belgien (fläm. Gem.): Die Bevölkerungsgruppe der 12-jährigen Schüler ist nicht enthalten, weil die Daten an Schulen des Sekundarbereich I (Dauer 2 Jahre) erhoben wurden. Die Schüler sind 12 bis 13 Jahre (im ersten Jahr der ISCED-Stufe 2) und 13 bis 14 Jahre alt (im zweiten Jahr der ISCED-Stufe 2).

Für die ISCED-Stufe 2 legt die Regierung die Mindestzahl der Wochenstunden für den vorgesehenen Lehrplan fest. Die Mindeststundenzahl pro Woche für das erste Jahr Typ A und für das erste Jahr Typ B beträgt 27 Stunden, für das zweite Jahr 24 und für das zweite Jahr berufsvorbereitender Schulen 16 Stunden.

Die Daten stammen von *katholischen* Schulen des Sekundarbereich I (staatlich-subventionierte private oder "freie" Schulen) die ungefähr 75 Prozent der Schüler des Sekundarbereichs besuchen.

Belgien (franz. Gem.): Die Kategorie „Sonstige“ bezieht sich auf Unterrichtsstunden, die von Schuleinrichtungen angeboten werden, wie Latein, Griechisch, Technik, Mathematik, Kunsterziehung, Leibesübungen, Naturwissenschaften, Sozialwissenschaften, Philosophie, Technische Ausbildung etc.

England: Wirtschaft/Rechtswunde, Geografie, Geschichte, Sozialkunde, Philosophie sowie Persönliche, Soziale und Gesundheitliche Erziehung sind unter Sozialwissenschaften erfasst. Kunst/Zeichnen, Musik, Theater, Handwerk und Fotografie sind unter Kunst erfasst. Hauswirtschaftslehre, Betriebswirtschaft, Bürokunde und berufsbezogene Fächer sind unter Berufliche Fähigkeiten erfasst. Sexualkunde und Berufsberatung sind unter „Sonstige“ erfasst.

Deutschland: Die Kategorie „Sonstige“ umfasst alte Sprachen (z.B. Latein) und Wahlfächer.

Finnland: Die Kategorie „Sonstige“ umfasst Technik, Hauswirtschaftslehre und Schülerberatung.

Griechenland: Die Kategorie „Sonstige“ umfasst Altgriechisch, Literatur, Gemeinschaftskunde und Hauswirtschaftslehre.

Irland: Pflichtfächer sind: Irisch, Englisch, Mathematik, Geschichte, Geografie, Staatsbürgerkunde und nicht weniger als zwei Fächer aus der folgenden Aufzählung genehmigter Fächer: Latein, Griechisch, Spanisch, Italienisch, Naturwissenschaften, Technik, Hauswirtschaftslehre, Musik, Kunst-Handwerk-Design, Materialkunde, Metallarbeiten, Technisches Zeichnen, Betriebswirtschaft, Schreibmaschineschreiben, Umwelt- und Sozialkunde.

Island: Das Fach Technik ist unter den Wahlfächern erfasst.

Japan: Die Kategorie „Sonstige“ umfasst Moralerziehung, besondere Aktivitäten und Wahlfächer. „Moderne Fremdsprachen“ sind zwar Wahlfächer, die meisten Schüler belegen jedoch Fremdsprachen.

Korea: Der nationale Lehrplan besteht aus Pflicht- und Wahlfächern (Wahlfächer und Aktivitäten außerhalb des Lehrplans). Zu den Aktivitäten außerhalb des Lehrplans gehören Schüler selbstverwaltung, Aktivitäten zur Persönlichkeitsentwicklung, Sozialdienste und Veranstaltungen. Wahlfächer sind unter anderem Chinesische Schriftzeichen, Informatik und Umweltkunde. Mindestens 34 Stunden sind für Wahlfächer vorzusehen.

Niederlande: „Sonstige“ umfasst Sozialfertigkeiten und Alltagsfertigkeiten („verzorging“).

Norwegen: „Sonstige“ umfasst Musik, Hauswirtschaftslehre, Klassen- und Schülerkonferenzen.

Österreich: Die Kategorie „Sonstige“ enthält Latein.

Portugal: Schüler müssen eines der drei folgenden Fächer wählen: eine zweite Fremdsprache, Musikerziehung oder Technik. Anstelle von Religion können die Schüler Soziale und Persönliche Entwicklung wählen.

Schottland: Das Fach Moderne Fremdsprachen ist für 12-jährige Schüler nicht belegbar.

Schweden: Technik ist unter Naturwissenschaft und Religion unter Sozialwissenschaften erfasst.

Ungarn: Die Population in Tabelle D4.2 bezieht sich auf 13-jährige Schüler (siebte Klasse). Erde und Umwelt (Geografie, Umweltwissenschaften und Umweltkunde) sind im Wissensgebiet „Unsere Erde und Umwelt“ erfasst.

Hinweise zur Interpretation

Belgien (fläm. Gem.): Für die Klasse, in der die Mehrzahl der Schüler 13 Jahre alt ist, wurden Daten zur Unterrichtszeit für Schüler des *ersten Jahres Typ A*, nicht des ersten Jahres Typ B angegeben. Für die Klasse, in der die Mehrzahl der Schüler 14 Jahre alt ist, wurden Daten für die Schüler *im zweiten Jahr* angegeben, nicht jedoch für diejenigen im berufsvorbereitenden Jahr.

Deutschland: Der vorgeschriebene Lehrplan variiert zwischen den Ländern. Auch die Schulen haben einen gewissen Ermessensspielraum. Die Vereinbarung des Sekretariats der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich I legt einen Rahmenstundenplan für die Klassen 5 bis 9/10 fest, der für jede Schulart und jeden Bildungsgang bestimmte Kernfächer vorsieht (z.B. Deutsch, Mathematik, eine Fremdsprache, Naturwissenschaften). In der sechsten Klasse liegt die Mindeststundenzahl pro Woche in der Regel bei 28 Stunden, in der siebten und achten Klassen bei 30 Wochenstunden. Die Obergrenze sind 34 Wochenstunden à 45 Minuten.

Finnland: Der Lehrplan für die obere Stufe der Gesamtschule (*Comprehensive School*) ist sehr flexibel und enthält viele Wahlfächer.

Griechenland: Die Gesetzgebung zur Mindeststundenzahl pro Fach gilt sowohl für öffentliche als auch für unabhängige private Schulen, aber die Schulen können die Anzahl der Unterrichtsstunden pro Fach für bestimmte Bildungsgänge erhöhen.

Mexiko: Für 14-Jährige (in der dritten Klasse des Sekundarbereich I) legt der von den Bildungsbehörden jedes Staates der Mexikanischen Republik vorgesehene Lehrplan einen Pflichtteil von 120 Stunden à 50 Minuten pro Jahr fest.

Neuseeland: Der vorgeschriebene Lehrplan für alle staatlichen und staatlich-integrierten Schulen wird im New Zealand Curriculum Framework (1993) beschrieben. Hierbei handelt es sich um die offizielle bildungspolitische Verlautbarung zum Lehrplan, die jedoch kein rechtsgültiges Dokument ist. Zusätzlich gibt es eine Serie von sieben nationalen Verlautbarungen zum Lehrplan (gleichzeitig sieben in Maori, für Schulen in denen Maori Unterrichtssprache ist), die Gesetzesstatus haben, sobald sie im Amtsblatt veröffentlicht wurden, d.h. sobald in der New Zealand Gazette ein Hinweis auf die Gültigkeit veröffentlicht wurde. Sobald die Veröffentlichung im Amtsblatt erfolgt ist, gilt die Verlautbarung zum Lehrplan für alle Schüler der Klassen eins bis zehn an staatlichen und staatlich-integrierten Schulen. Weiterhin gibt es Nationale Bildungsrichtlinien, deren Ziele in der Satzung jeder Schule enthalten sein müssen. Diese Richtlinien enthalten unter anderem die Aussage, dass jede Schule „... die Leistung der Schüler dadurch fördern muss, dass ein ausgewogener Lehrplan angeboten wird, der mit den Nationalen Verlautbarungen zum Lehrplan übereinstimmt“. Der Begriff „ausgewogen“ wird jedoch nicht näher definiert oder durch vorzusehende Zeiten oder Anteile festgelegt.

Portugal: Alle 12- bis 14-jährigen Schüler, die der Schulpflicht unterliegen, haben die gleiche Unterrichtszeit und den gleichen Lehrplan, der aus verschiedenen Alternativen mit besonderen Bildungsgängen aber der gleichen Gesamtzeit besteht. Für Schüler mit Lernschwierigkeiten oder mit speziellen Bedürfnissen kann es Ausnahmen geben.

Spanien: 12-jährige Schüler können zwischen Religion und soziokulturellen Aktivitäten wählen und 13- und 14-jährige zwischen Religion sowie Gesellschaft, Kultur und Religion. Die Zeit, die mit einem der beiden Fächer zu belegen ist, ist vorgeschrieben. Da die Zeitvorgabe obligatorisch ist, das Fach jedoch ein Wahlfach ist, wurde es deshalb rein rechnerisch dem flexiblen Teil des Lehrplans zugerechnet. 13- und 14-jährigen Schülern steht eine

bestimmte Stundenzahl pro Jahr für Wahlfächer zur Verfügung. Diese Fächer können sich von Schule zu Schule unterscheiden. Die Zeit, die diesen Fächern gewidmet ist, wird in der Tabelle zu Religion oder dem entsprechenden Ersatzfach gezählt (Wahlfächer).

Tschechische Republik: Für Schüler der Klassen sechs bis neun (Altersgruppe 12 bis 15 Jahre) legt der Schulleiter die Zahl der zu unterrichtenden Stunden fest, um die jährliche Mindestzahl der Stunden pro Fach zu erreichen. Die Mindeststundenzahl (à 45 Minuten) über diese 4 Jahre hinweg sind: Physik 6 Stunden, Biologie 6 Stunden, Geografie 6 Stunden, Geschichte 6 Stunden, Musik 4 Stunden, Staatsbürgerkunde 4 Stunden, Kunst 6 Stunden, Hauswirtschaftslehre 4 Stunden, Praktische Arbeit 4 Stunden, Wahlfächer 6 Stunden und Chemie 4 Stunden (für 14- und 15-Jährige).

Die Verantwortung für „Konzept, Zustand und Entwicklung des Bildungssystems“ liegt laut Schulgesetz (von 1984 mit Ergänzungen) beim Tschechischen Ministerium für Bildung, Jugend und Sport. Das Ministerium hat zwei grundlegende Dokumente verabschiedet: „Normen für die Erst(aus)bildung“, die die Bildungsziele für jede Bildungsstufe festlegen und „Regeln für die Genehmigung von Bildungsgängen“. Bildungsziele werden für sieben breitangelegte Fachgebiete festgelegt: Sprachen, Mathematik, Naturwissenschaften, Sozialwissenschaften, Ästhetische Erziehung, Gesundheits- und Lebenserziehung, Handwerk und Technik. Die Regeln für die Genehmigung für Bildungsgänge legen ‚zeitliche Grenzen‘ und Regeln für die Gestaltung des Stundenplans fest. Jedes genehmigte Bildungsprogramm muss beiden Dokumenten entsprechen.

In der Tschechischen Republik können 14-jährige Schüler zwei Arten von Bildungseinrichtungen besuchen: Grundschulen (základní škola) oder Gymnasien (víceleté gymnázium). Für die Bildungsgänge dieser Einrichtungen bestehen unterschiedliche Lehrpläne.

Im Rahmen der Primar- und Sekundarstufe gibt es drei Schultypen: Allgemeine Schulen (Obecná škola), Basisschulen (Základní škola) und Nationale Schulen (Národní škola). Seit dem 1. September 1998 liegt die Anzahl der Schulstunden und deren Organisation für alle Fächer im Ermessen des Schulleiters. Die Mindestzahl für die Stunden pro Fach ist jedoch zu beachten, ebenso die Anzahl der Stunden pro Woche. In der siebten Klasse können Wahlfächer eingeführt werden; ebenso in der achten und neunten Klasse, die zur Schulpflicht gehören. Darüber hinaus kann der Schulleiter Klassen gründen, die in einigen Fächern oder Fachgebieten umfassender unterrichtet werden, oder spezielle Klassen für Schüler mit Behinderungen.

Ungarn: Sämtliche Daten beziehen sich auf den Nationalen Kernlehrplan, der ab Schuljahr 1998/1999 für die erste bis siebte Klasse eingeführt wurde. Der im Schuljahr 1997/1998 verwendete Lehrplan, der sich noch am früheren Lehrplan von 1978 orientierte, aber schon vom neuen Lehrplan beeinflusst war, schloss die 13-Jährigen aus.

Die Unterrichtszeit entspricht der Mindeststundenzahl, die Schüler in Pflichtfächern unterrichtet werden. Das Bildungsgesetz erlaubt es den Schulen, 30 Prozent der Unterrichtszeit für einen ausgeweiteten Lehrplan, für Wahlfächer oder für den Unterricht in kleineren Klassen bei bestimmte Fächern (z.B. Fremdsprachen, Mathematik) zu verwenden.

Hinweise zur Methodik

Australien: Die Zahlen sind gewichtete Mittelwerte von Daten aus den Bildungsministerien der Staaten und Territorien.

Belgien (fläm. Gem.): Da es keine formalen Vorgaben zur vorgesehenen Gesamtzahl an Unterrichtsstunden pro Fach im Sekundarbereich (I) gibt, wurden Daten aus Erhebungen verwendet. Die Berechnungen beruhen auf 36 Schulwochen, obwohl das Referenzjahr 1998 bis 1999 36,2 Schulwochen hatte.

Deutschland: Die Zahl der Zeitstunden pro Fach ist ein Durchschnittswert, basierend auf der Anzahl der Unterrichtsstunden pro Woche für Schüler der Klassen sechs bis acht, ohne spezielle Schulen, d.h. ohne Sonderschulen.

England: Es gibt keine gesetzlichen Vorgaben über die vorzusehende Zeit, aber die in der (jährlichen) Erhebung erfasste Aufteilung entspricht den Erwartungen gemäß den entsprechenden Richtlinien.

Finnland: Alle Zahlen sind auf einem theoretischen Durchschnitt basierende Schätzungen.

Griechenland: Die jährliche Unterrichtszeit wurde berechnet, indem die Gesamtstundenzahl der Unterrichtsstunden pro Woche mit der Anzahl der Unterrichtswochen multipliziert wurde.

Irland: Es gibt keine Vorgaben zu der genauen Zeit, die pro Woche auf den Unterricht eines bestimmten Faches des Lehrplans zu verwenden ist. Die in den Tabellen angegebenen Zeiten geben jedoch die allgemeine Schulpraxis präzise wieder.

Italien: Die Daten zur vorgesehenen Unterrichtszeit sind ein Durchschnittswert von zwei Arten von Schulen: 75 Prozent der Schüler haben 1.020 Stunden pro Jahr und 25 Prozent 1.360 Stunden. Die Wahlfächer sind für diejenigen Schüler Pflicht, die das längere Modell gewählt haben (*tempo prolungato*). Mathematik und Naturwissenschaften werden im Sekundarbereich I als ein Fach betrachtet. Daher sind die Werte in Tabelle D4.2 einfache Mittelwerte.

Schweden: Die vorgesehene Unterrichtszeit für einzelne Fächer wird in Schweden nicht für die einzelnen Schuljahre festgelegt. Wie die Gesamtzeit auf die einzelnen Schuljahre aufzuteilen ist, wird lokal entschieden. Daher wurde die vorgesehene Unterrichtszeit für die 12- bis 14-Jährigen grob berechnet, indem die Gesamtzahl der vorgesehenen Schulstunden pro Fach durch neun dividiert wurde. Das kann dazu führen, dass die vorgesehene Unterrichtszeit für bestimmte Schulfächer zu hoch geschätzt wurde (das könnte beispielsweise für Lesen und Schreiben in der Muttersprache oder Kunst der Fall sein) und für andere Fächer zu gering (zum Beispiel für Naturwissenschaften).

Spanien: Alle Zahlen sind Durchschnittswerte der Stundenzahlen, die in allen Autonomen Gemeinschaften jährlich auf jedes Fach entfallen, gewichtet nach der Anzahl der Schüler in jeder Autonomen Gemeinschaft. Die Zeit für Pausen, Feiertage und Ferien ist abgezogen.

Quellen

Australien:

Quelle: State and Territory Education Departments.

Art der Quelle: Gesetze oder auf Gesetzen basierende Verlautbarungen, Vereinbarungen, etc. (Daten zu formalen Vereinbarungen) und nationale Erhebungen (Stichprobenerhebungen) – nur zwei Staaten.

Schuljahr: 1999.

Kommentare: Erfasst sind 13- bis 14-jährige Schüler öffentlicher Schulen, das entspricht 65,3 Prozent der 13-Jährigen und 65,9 Prozent der 14-Jährigen, die in Australien zur Schule gehen. Die übrigen Schüler dieser Altersgruppen besuchen staatlich-subventionierte Privatschulen (Tabellen 26-28, S.34-36, ABS (2000). *Schools Australia, 1999* (Cat.No. 4221.0)). Die Daten wurden über Interviews, Telefon und die Nutzung historischer Daten erhoben. In zwei Staaten sind die Erhebungsmethoden der Stichproben und die Hauptinformationsquellen unbekannt.

Belgien (fläm. Gem.):

Quelle: Decreet betreffende het onderwijs-II (31 juli 1990); Koninklijk besluit nr.2 tot vaststelling van het maximum aantal lestijden per week in het voltijds secundair onderwijs (21 augustus 1978); und Lessentabellen van het katholiek secundair onderwijs (ref.jaar 1998-1999); eerste leerjaar A en 2^e leerjaar.

Art der Quelle: Gesetze oder auf Gesetzen basierende Verlautbarungen, Vereinbarungen, etc. (Daten zu formalen Vereinbarungen) und Stundenpläne der Katholischen Schulen des Sekundarbereichs.

Schuljahr: 1998 bis 1999.

Dänemark:

Art der Quelle: Gesetze oder auf Gesetzen basierende Verlautbarungen, Vereinbarungen, etc. (Daten zu formalen Vereinbarungen) und nationale Statistiken (Bevölkerungsdaten).

Deutschland:

Art der Quelle: Gesetze oder auf Gesetzen basierende Verlautbarungen, Vereinbarungen, etc. (Daten zu formalen Vereinbarungen) und nationale Statistiken (Bevölkerungsdaten).

Schuljahr: 1998 bis 1999.

England:

Quelle: QCA Annual School Sampling Project.

Schuljahr: 1998 bis 1999.

Finnland:

Quelle: Gesetz zu Gesamtschulen (1983/476) und Erlass (1984/718) sowie der Rahmenlehrplan für Gesamtschulen (1994), Nationale Bildungsbehörde.

Art der Quelle: Gesetze oder auf Gesetzen basierende Verlautbarungen, Vereinbarungen, etc. (Daten zu formalen Vereinbarungen).

Schuljahr: 1994.

Kommentare: Erfasst sind Schüler im schulpflichtigen Alter, die eine Gesamtschule besuchen, d.h. praktisch die gesamte Altersgruppe von 7 bis 16 Jahren.

Frankreich:

Quelle: Textes réglementaires.

Art der Quelle: Gesetze oder auf Gesetzen basierende Verlautbarungen, Vereinbarungen, etc. (Daten zu formalen Vereinbarungen).

Schuljahr: 1998 bis 1999.

Kommentare: Erfasst sind die Schüler in den Klassen "cinquième", "quatrième" und "troisième" in öffentlichen Schulen mit allgemeinem Lehrplan.

Griechenland:

Quelle: Ministerium für Nationale Bildung und Religiöse Angelegenheiten. Die Gesetzgebung umfasst: Erlass 447/1993 und 78/1997; Secular R2/3773/19-6-1997; und Nationales Regierungsbulletin 185/A, 65/A/2-5-97.

Art der Quelle: Gesetze oder auf Gesetzen basierende Verlautbarungen, Vereinbarungen, etc. (Daten zu formalen Vereinbarungen).

Schuljahr: 1998 bis 1999.

Irland:

Art der Quelle: Gesetze oder auf Gesetzen basierende Verlautbarungen, Vereinbarungen, etc. (Daten zu formalen Vereinbarungen).

Island:

Quelle: Richtlinien zum Nationalen Lehrplan.

Art der Quelle: Gesetze oder auf Gesetzen basierende Verlautbarungen, Vereinbarungen, etc. (Daten zu formalen Vereinbarungen).

Italien:

Art der Quelle: Gesetze oder auf Gesetzen basierende Verlautbarungen, Vereinbarungen, etc. (Daten zu formalen Vereinbarungen).

Japan:

Quelle: Chugakko-Gakushu-Shido-Yoryo (Der Lernverlauf in Schulen des Sekundarbereich I), 1989, Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Sport und Kultur.

Art der Quelle: Gesetze oder auf Gesetzen basierende Verlautbarungen, Vereinbarungen, etc. (Daten zu formalen Vereinbarungen).

Schuljahr: 1998 bis 1999.

Kommentare: Erfasst sind alle Schüler und Lehrer des Sekundarbereich I.

Korea:

Quelle: Lehrplan für Mittelschulen, 1992, Bildungsministerium.

Schuljahr: 1998 bis 1999.

Kommentare: Erfasst sind Schüler an Mittelschulen.

Mexiko:

Quelle: Secretaría de Educación Pública. "Plan y Programas de Estudio 1993. Educación Básica Secundaria". México.

Art der Quelle: Gesetze oder auf Gesetzen basierende Verlautbarungen, Vereinbarungen, etc. (Daten zu formalen Vereinbarungen).

Schuljahr: 1993.

Kommentare: Daten beziehen sich auf Schüler im Sekundarbereich.

Neuseeland:

Quelle: New Zealand Curriculum Framework 1993 und Education Legislation Amendment Act 1998.

Art der Quelle: Gesetze oder auf Gesetzen basierende Verlautbarungen, Vereinbarungen, etc. (Daten zu formalen Vereinbarungen).

Niederlande:

Quelle: WVO (Gesetz zum Sekundarbereich).

Schuljahr: 1998 bis 1999.

Kommentare: Vier Prozent der Population wurden ausgeschlossen.

Norwegen:

Quelle: Nationaler Lehrplan.

Art der Quelle: Gesetze oder auf Gesetzen basierende Verlautbarungen, Vereinbarungen, etc. (Daten zu formalen Vereinbarungen).

Österreich:

Art der Quelle: Gesetze oder auf Gesetzen basierende Verlautbarungen, Vereinbarungen, etc. (Daten zu formalen Vereinbarungen).

Schuljahr: 1998 bis 1999.

Portugal:

Quelle: Nationaler Lehrplan.

Art der Quelle: Gesetze oder auf Gesetzen basierende Verlautbarungen, Vereinbarungen, etc. (Daten zu formalen Vereinbarungen).

Schuljahr: 1998 bis 1999.

Kommentare: Erfasst sind die Schüler der Klassen sieben bis neun.

Schottland:

Art der Quelle: Der Lehrplan wird in Schottland nicht gesetzlich vorgeschrieben, Scottish Executive Education Department und Learning and Teaching Scotland sind jedoch beratend tätig.

Schuljahr: 1999.

Schweden:

Art der Quelle: Gesetze oder auf Gesetzen basierende Verlautbarungen, Vereinbarungen, etc. (Daten zu formalen Vereinbarungen).

Spanien:

Quelle: Für Gemeinschaften, die dem Bildungsministerium unterstehen: ORDER vom 27. April 1992, über die Umsetzung des Primarbereichs (Nationales Bulletin vom 8. Mai 1992) und ORDER vom 28. Februar 1996, der die Anweisungen zur Umsetzung des Sekundarbereich I festlegt (Nationales Bulletin 56/96 vom 5. März 1996). In den Autonomen Gemeinschaften Andalusien, Baskenland, Kanarische Inseln, Katalonien, Galizien, Navarra und der Gemeinde Valencia bestehen separate Lehrpläne für den Primar- und Sekundarbereich I.

Art der Quelle: Gesetze oder auf Gesetzen basierende Verlautbarungen, Vereinbarungen, etc. (Daten zu formalen Vereinbarungen).

Schuljahr: 1998 bis 1999.

Tschechische Republik:

Quelle: Schulgesetz (1984) und Ergänzungen, Normen für die Erstbildung, Regeln für die Genehmigung von Bildungsgängen.

Türkei:

Quelle: Vorschriften für Einrichtungen des Primarbereichs, 1992 und Stundenplan der Schulen des Primarbereichs, 1998.

Art der Quelle: Gesetze oder auf Gesetzen basierende Verlautbarungen, Vereinbarungen, etc. (Daten zu formalen Vereinbarungen).

Schuljahr: 1998 bis 1999.

Kommentare: Erfasst sind die Schüler der Klassen sechs bis acht im Primarbereich.

Ungarn:

Quelle: Nationaler Lehrplan, 1978. Nationaler Lehrplan 1995. Gesetz zur Öffentlichen Bildung, 1996.

Art der Quelle: Gesetze oder auf Gesetzen basierende Verlautbarungen, Vereinbarungen, etc. (Daten zu formalen Vereinbarungen).

Schuljahr: 1998 bis 1999.

Kommentare: Erfasst sind alle Schüler an allen öffentlichen Bildungseinrichtungen.

USA:

Quelle: Schools and Staffing surveys (SASS).

Art der Quelle: Nationale Erhebung (Stichprobenerhebung).

Schuljahr: 1993 bis 1994.

Kommentare: Erfasst sind Lehrer an Schulen mit mindestens einer Klasse in jeder der zwölf Klassenstufen (1. – 12.) oder einem entsprechenden Äquivalent in den 50 Staaten und dem District of Columbia. Die Erhebung wurde mit einer geschichteten Cluster-Stichprobe von 65.000 Lehrern in primären Stichprobeneinheiten (primary sampling units, PSU) durchgeführt. Die Daten wurden per Post (schriftlicher Fragebogen) erhoben, gefolgt von einem computergestütztem Telefoninterview (CATI) bei denjenigen, die nicht antworteten.

INDIKATOR D5: Zahlenmäßiges Verhältnis Schüler zu Lehrpersonal

■ Tabelle D5.1: Siehe Indikator D2 (Tabellen D2.1 bis D2.3).

Deckungsbereich

Vereinigtes Königreich: Es liegen keine nach Elementar- und Primarbereich sowie Sekundarbereich I und II aufgeteilten Daten über die Anzahl der Lehrer vor. Diese Zahlen wurden geschätzt unter Verwendung einer Methodik, die im Vergleich zu *Bildung auf einen Blick 2000* leicht abgewandelt wurde. Als Konsequenz hieraus ist das zahlenmäßige Verhältnis Schüler zu Lehrpersonal im Elementarbereich gesunken und im Primarbereich entsprechend angestiegen, und das zahlenmäßige Verhältnis Schüler zu Lehrpersonal im Sekundarbereich I angestiegen und im Sekundarbereich II entsprechend gesunken.

Das zahlenmäßige Verhältnis Schüler zu Lehrpersonal für den Sekundarbereich II umfasst nur allgemeinbildende Schulen. Die Schülerzahlen der berufsbildenden Schulen des Sekundarbereich II (further education) basieren auf einer „Ganzjahres-Zählung“ (alle Schüler, die im Laufe des Jahres die Schule besucht haben) und nicht mehr auf der „Einmal-Zählung“, die in früheren Ausgaben von *Bildung auf einen Blick* verwendet wurde. Schüler, die die Schule nur einen Teil des Jahres für „kurze Kurse“ von einigen Wochen oder Monaten besuchten, sind in den Schülerzahlen ebenfalls erfasst, was zu einer Verzerrung bei der Berechnung des zahlenmäßigen Verhältnis Schüler zu Lehrpersonal führen könnte. Aufgrund dieser Änderungen ist das zahlenmäßige Verhältnis Schüler zu Lehrpersonal im Vereinigten Königreich mit früheren Ausgaben von *Bildung auf einen Blick* nicht vergleichbar.

■ Tabelle D5.2.

Deckungsbereich

Finnland: Die Trenddaten zum Personal des Sekundarbereich II umfassen Schüler/Studierende und Lehrkräfte in berufsbildenden Bildungsgängen der ISCED-Stufe 4, 5B, 5A und in experimentellen Polytechnischulen der ISCED-Stufe 5A. Daher unterscheidet sich der Änderungsindex bei der Zahl der Schüler im Sekundarbereich II von dem in den Trenddaten zu Ausgaben und Bildungsbeteiligung verwendeten (Tabelle B4.3 Änderungsindizes der Ausgaben pro Schüler/Studierenden zwischen 1995 und 1998), denn der Deckungsbereich ist größer.

Spanien: Die Struktur der Bildungsgänge im Primar- und Sekundarbereich hat sich zwischen den Schuljahren 1994/1995 und 1998/1999 geändert. Im Schuljahr 1994/1995 dauerten Bildungsgänge im Primarbereich normalerweise fünf Jahre und im Sekundarbereich I drei Jahre, jetzt sind es sechs Jahre im Primarbereich und vier im Sekundarbereich I. Umgekehrt dauerten Bildungsgänge im Sekundarbereich II im Schuljahr 1994/1995 normalerweise vier Jahre und jetzt dauern diese nur noch zwei Jahre. Diese Veränderungen beeinflussen den in Tabelle D5.2 gezeigten Trend für den Primarbereich und für den Sekundarbereich I und II.

Tschechische Republik: Vor 1996 dauerten Bildungsgänge im Primarbereich vier Jahre und im Sekundarbereich I fünf Jahre (beide Bildungsgänge zusammen deckten die Schulpflicht ab). Es war Schülern auch möglich, das letzte Jahr des Sekundarbereich I, d. h. das letzte Jahr der Schulpflicht, an einer Schule des Sekundarbereich II abzuschließen. Daher schlossen nur etwa 5 Prozent der Schüler das letzte Jahr der Schulpflicht an Schulen des Sekundarbereich I ab.

Ab dem Schuljahr 1996/1997 wurden die Bildungsgänge des Primarbereichs auf fünf Jahre verlängert, die Bildungsgänge des Sekundarbereich I auf vier Jahre verkürzt und es wurde Pflicht, das letzte Jahr der Schulpflicht an einer Schule des Sekundarbereich I abzuschließen. Diese Verkürzung der Dauer der Bildungsgänge des Sekundarbereich I von fünf auf vier Jahre hat zu einem signifikanten Rückgang der Zahl der Schüler (18 Prozent) und Lehrer im Sekundarbereich II geführt. Die Daten für das Schuljahr 1999/2000 zeigen auf, dass die Zahl der Schüler und Lehrer wieder stabiler ist. Zusätzlich hat die Vorgabe, das letzte Schuljahr an einer Schule des Sekundarbereich I anstatt einer Schule des Sekundarbereich II abzuschließen, zu einem geringen Wert des Änderungsindex beim Lehrpersonal des Sekundarbereich II geführt.

INDIKATOR D6: Schulung der Lehrer in Informations- und Kommunikationstechnologien

INDIKATOR D7: Nutzung und Verfügbarkeit von Computern in Schulen sowie und im Lehr-/Lernprozess.

■ Allgemeine Hinweise

Die Daten stammen aus der Zweiten Studie zu Informationstechnologien im Bildungswesen (SITES) die von der Internationalen Vereinigung für die Bewertung von Bildungsleistungen (IEA) durchgeführt wurde.

Das Koordinationszentrum der SITES ist an der Universität von Twente in den Niederlanden angesiedelt. Dr. Willem J. Pelgrum war einer der wichtigsten beteiligten Wissenschaftler. Einzelheiten und Informationen s. Pelgrum and Anderson (Eds.), *ICT and the Emerging Paradigm for Life Long Learning: a worldwide educational assessment of infrastructure, goals, and practices*, Amsterdam: IEA, 1999.

INDIKATOR E1: Erwerbsquoten nach Bildungsstand

■ **Allgemeine Hinweise**

Siehe Anhang 3, Hinweise zu Indikator A2.

INDIKATOR E2: Erwartete Jahre in Ausbildung, Beschäftigung und Nicht-Beschäftigung im Alter zwischen 15 und 29 Jahren

■ **Allgemeine Hinweise**

Quellen

Siehe Tabelle 5, Quellen.

Insert Tabelle 5, Quellen (Indikatoren E2, E3 and E4)

Tabelle 5. **Quellen (Indikatoren E2, E3 und E4)**

Jahr	Datenquelle	Erhebungszeitraum	Bezugsdauer von Einkommensangaben	Definition von Teilzeit	Primäre Stichprobeneinheit	Stichprobengröße	Anteil der Nicht-Antwortenden	Sonstige Kommentare
Australien	1999 Arbeitskräfteerhebung, Erhebung Übergang Bildung zur Arbeit, Mai 1998		1 Woche	Weniger als 35 Std./Woche	Einzelpersonen	63.003 Einzelpersonen	7,3%	
Belgien	1999 Eurostat, Europäische Arbeitskräfteerhebung	Frühjahrsquartal	1 Monat		Haushalte	35.000 Haushalte		
Kanada	1999 Arbeitskräfteerhebung	Januar bis März 1999	1 Woche	Weniger als 30 Std./Woche	Haushalte			
Tschechische Republik	1999 Arbeitskräfteerhebung	1.Quartal 1999	1 Monat	Weniger als 30 Std./Woche	Haushalte	28.000 Haushalte	Nicht bekannt	Alle bei den Arbeitskräfteerhebungen erhobenen Daten werden nach der Häufigkeit der einzelnen Altersgruppen von Männern und Frauen gewichtet. Die Häufigkeit spiegelt auch Daten zu den natürlichen Veränderungen in der Bevölkerung im Laufe der Zeit und die Alterstruktur der Migranten in 1997 wider.
Dänemark	1999 Eurostat, Europäische Arbeitskräfteerhebung	Frühjahrsquartal	1 Monat		Einzelpersonen	15.600 Einzelpersonen		
Finnland	1999 Statistikamt Finnland, 1 Monate	Arbeitskräfteerhebung	Januar, Februar, März 1999	1 Monat	Antwort der Befragten	Einzelpersonen	19.717 Einzelpersonen	
Frankreich	1999 Arbeitskräfteerhebung	März 1999	Keine Angabe	Vertraglich zwischen Arbeitgebern u. Arbeitnehmern festgelegt	Haushalte	75.000 Haushalte	10%	
Deutschland	1999 Arbeitskräfteerhebung	19. bis 25. April 1999	1 Woche	Weniger als 30 Std./Woche	Haushalte	150.000 Haushalte		
Griechenland	1999 Arbeitskräfteerhebung, Nationaler Statistischer Dienst von Griechenland	Eine Woche im 2. Quartal des Jahres	1 Woche	Die Definition ergibt sich aus den in den Arbeitskräfteerhebungen verwendeten Definitionen. Arbeit wird gemäß der subjektiven Definition der Befragten als Teilzeit oder Vollzeit eingestuft.	Haushalte	30.772 Haushalte	Fast 5 % aller befragten Haushalte	
Ungarn	1999 Eurostat, Europäische Arbeitskräfteerhebung	Frühjahrsquartal	1 Monat		Haushalte	1993-97: 50.000 Personen, seit 1998: 64.000	20-21%	
Italien	1999 Arbeitskräfteerhebung	Die Daten beziehen sich auf das 2. Quartal des Jahres (2.Woche im April)	1 Monat		Haushalte	75.512 Haushalte		
Luxemburg	1999 Eurostat, Europäische Arbeitskräfteerhebung	Frühjahrsquartal	1 Monat		Haushalte	8.500 Haushalte		
Mexiko	Secretaria del Trabajo y Prevision Social (STPS), Encuesta Nacional de Empleo (ENE)	Seit 1991 Erhebung zweimal 1 Jahr, seit 1995 1 Jahr		Die Erhebung umfasst die inländische Zivilbevölkerung ab 12 Jahre ohne Streitkräfte	Haushalte	48.000 in 1997 (national) und 135.000 in 1998 (nach Bundesstaaten)	ungefähr 15%	In ungeraden Jahren ist die Erhebung für die Bundesstaaten repräsentativ, was die Stichprobe erheblich erweitert
Niederlande	1999 Centraal Bureau voor de Statistiek, Statistikamt der Niederlande, Arbeitskräfteerhebung	1999	1 Jahr	Weniger als 30 Std./Woche	Haushalte	60.000 Haushalte		
Polen	1999 Główny Urząd Statystyczny, Labour Force Survey	Die Daten sind Durchschnittswerte von vierteljährlich veröffentlichten Zahlen		Daten beziehen sich auf Personen ab 15 Jahren	Haushalte	Ungefähr 22.000 Haushalte	1997 - 9,6% 1998 - 11,6%	

Tabelle 5. **Quellen (Indikatoren E2, E3 und E4)** (Fortsetzung)

	Jahr	Datenquelle	Erhebungszeitraum	Bezugsdauer von Einkommensangaben	Definition von Teilzeit	Primäre Stichprobeneinheit	Stichproben-größe	Anteil der Nicht-Antwortenden	Sonstige Kommentare
Portugal	1999	Instituto Nacional de Estatística, Arbeitskräfteerhebung	Mittelwerte der Quartale 1988	1 Woche		Haushalte	20.000 Haushalte	10%	
Spanien	1999	Arbeitskräfteerhebung	Januar bis März 1999	sonstig (nicht spezifiziert)	Weniger als 35 Std./Woche	Haushalte	65.622 Haushalte pro Quartal	11,13%	Bei Nicht-Antwortenden wird nachgefasst. Endgültiger Anteil der Nicht-Antwortenden: 5,9%
Schweden	1999	Arbeitskräfteerhebung	Januar bis März 1999	1 Woche		Einzelpersonen	17.000 Einzelpersonen		
Schweiz	1999	Office Fédérale de la Statistique (OFS), Arbeitskräfteerhebung	April bis Juni 1999	1 Monat	Weniger als 30 Std./Woche	Haushalte			Lehrlinge haben einen zeitlich-befristeten Vertrag. Sie werden nicht als befristet beschäftigt gezählt.
Türkei	1999	Arbeitskräfteerhebung Haushalte	zweimal im Jahr	1 Woche	Weniger als 30 Std./Woche	Haushalte	15.000 Haushalte bei jeder Erhebung	Ungefähr 10%	
Vereinigte Staaten	1999	1998 Current Population Survey: October	Die 1 Jahren Daten basieren auf der März-Erhebung	1 Jahr	30 Std./Woche oder weniger	Einzelpersonen (Es ist eine Erhebung bei Haushalten, schließt jedoch die Ebene der Einzelperson mit ein)	60.000 Haushalte, 94.000 Personen >= 15 J., 28.000 Kinder <= 14 J.		ISCED2=7.-9. Klasse, ISCED3=10.-12.Klasse, ICSED5B/5A/6=13. Klasse +

INDIKATOR E3: Bildung und Beschäftigung junger Menschen

■ **Allgemeine Hinweise**

Quellen

Siehe Tabelle 4, Quellen.

INDIKATOR E4: Die spezifische Situation junger Menschen

■ **Allgemeine Hinweise**

Quellen

Siehe Tabelle 4, Quellen.

INDIKATOR E5: Einkommen und Bildungsstand

■ **Allgemeine Hinweise**

Quellen

Siehe Tabelle 6, Quellen.

■ **Hinweise zu einzelnen Ländern**

Hinweise zur Interpretation

Irland: Die in EAG 2000 aufgeführten Daten beziehen sich auf die regulären Bruttostundenlöhne von 1997. Die für EAG 2001 gemeldeten Daten beziehen sich auf reguläre Bruttowochenlöhne von 1997. Es bestehen erhebliche geschlechtsspezifische Unterschiede hinsichtlich der Wochenarbeitszeit, daher unterscheiden sich die auf die Woche bezogenen Einkommen wesentlich stärker nach Geschlecht als die (stundenbezogenen) in EAG 2000.

Tabelle 6. Quellen (Indikator E5)

Datenquelle	Erhebungszeitraum	Bezugsdauer von Einkommensangaben	Primäre Stichproben-einheit	Stichprobengröße	Anteil der Nicht-Antwortenden	
Australien	Erhebung zu Bildung und Ausbildung	1 Woche, März bis April 1997	1 Woche	Haushalte	22.000 Haushalte	Keine Angabe
Kanada	Erhebung zur Finanzlage der Verbraucher	1997	Kalenderjahr	Haushalte	Ungefähr 48.000 Haushalte	Ungefähr 16%
Tschechische Republik	Mikrozensus 1996	1999	Kalenderjahr	Haushalte	28.148 Haushalte	Keine Angabe
Dänemark	a) Register der pers. Einkommen b) Bildungsstandsregister	"a) Ende 1998 b) Oktober 1998"	Kalenderjahr	Keine Angabe		Keine Angabe
Finnland	Beschäftigungsstatistiken basierend auf dem "Register"	Letzten sieben Tage 1997	Kalenderjahr	Keine Angabe		Keine Angabe
Frankreich	Arbeitskräfteerhebung	1999	1 Monat	Haushalte		7%
Deutschland	Sozio-ökonomisches Panel Deutschland	1998	anderer Zeitraum von 12 Monaten	Haushalte		Keine Angabe
Ungarn	Löhne und Gehälter von Einzelpersonen	Mai 1999	1 Monat	Keine Angabe		Keine Angabe
Irland	Panelerhebung europäischer Haushalte, Erhebung: Leben in Irland	1997	Kalenderjahr	Haushalte		Keine Angabe
Irland	Panelerhebung europäischer Haushalte, Erhebung: Leben in Irland	1997	Kalenderjahr	Haushalte		Keine Angabe
Italien	Banca d'Italia, "I bilanci delle famiglie italiane nell'anno 1998"	1998	Kalenderjahr	Haushalte	8.135 Haushalte	Keine Angabe
Niederlande	Erhebung zur Einkommensstruktur 1997	1997	Kalenderjahr	Keine Angabe	Aufgrund des Abgleichs von drei Quellen ist die Stichprobengröße nicht genau bekannt. Die Datenbank zur Struktur der Einkommenserhebung umfasst Informationen über ungefähr 146.000 Beschäftigte. Die Bevölkerung umfasst 5.869 Millionen Beschäftigte.	Keine Angabe
Neuseeland	Erhebung zur wirtschaftl. Situation von Haushalten	April 1998 bis März 1999	anderer Zeitraum von 12 Monaten	Haushalte	2.876 Haushalte	um die 20%
Norwegen	Basierend auf der Arbeitskräfteerhebung und dem Einkommenssteuer-Register	"Arbeitskräfteerhebung 2. Quartal 1998; Einkommenssteuer-Register 1998"	Kalenderjahr	Einzelpersonen	24.000 Einzelpersonen	Keine Angabe
Portugal	Beschäftigtenverzeichnis	Oktober 1998	1 Monat	Keine Angabe		Keine Angabe
Spanien	Panelerhebung europäischer Haushalte (zweite Welle)	1996	anderer Zeitraum von 12 Monaten	Haushalte	6.522 Haushalte; 23.179 Einzelpersonen	Keine Angabe
Schweden	Nationales Einkommens-Register	1998	Kalenderjahr	Keine Angabe		Keine Angabe
Schweiz	Arbeitskräfteerhebung	April bis Juni 1999	Kalenderjahr	Haushalte		14,7%
Vereinigtes Königreich	Arbeitskräfteerhebung Vereinigtes Königreich	Frühjahr 1999	1 Woche	Haushalte	Ungefähr 24.000 Haushalte	Ungefähr 6%
Vereinigige Staaten	Aktuelle Bevölkerungs- erhebung März 1998	März 1999	anderer Zeitraum von 12 Monaten	Einzelpersonen (Haushalter-erhebung, die die Ebene der Einzelperson mit einschließt)		Keine Angabe

Ann.: Alle Daten beziehen sich auf Einkommen aus Erwerbstätigkeit vor Abzug von Steuern.

INDIKATOR F1: Entwicklungen beim mittleren Leistungsstand in Mathematik und den Naturwissenschaften in der 8. Klasse

■ Hinweise zu einzelnen Ländern

Deckungsbereich

Italien: 1995 war es Italien nicht möglich, die international angestrebte Grundgesamtheit abzudecken.

Tabelle 7. Standardfehler (Tabelle F1.1)

	Leistungen in Mathematik			
	Mittelwert		Standardabweichung	
	1999	1995	1999	1995
Australien	4,84	3,80	2,94	2,10
Belgien (fläm. Gem.)	3,29	5,87	2,81	4,26
Kanada	2,46	2,17	1,66	1,52
Tschechische Rep.	4,18	4,52	2,37	2,02
England	4,15	2,98	2,17	2,28
Ungarn	3,67	3,18	2,01	1,77
Italien	4,83	3,37	2,74	1,91
Japan	1,65	1,58	1,11	1,05
Korea	1,97	1,96	1,04	1,54
Niederlande	7,15	6,15	4,15	5,15
Neuseeland	5,18	4,72	2,34	2,40
Vereinigte Staaten	3,97	4,75	2,37	2,21

	Leistungen in den Naturwissenschaften			
	Mittelwert		Standardabweichung	
	1999	1995	1999	1995
Australien	4,40	4,03	2,08	2,44
Belgien (fläm. Gem.)	3,07	6,39	2,92	5,52
Kanada	2,06	2,64	1,48	1,59
Tschechische Rep.	4,17	4,55	2,04	2,67
England	4,75	3,57	3,00	2,60
Ungarn	3,69	3,11	2,42	1,81
Italien	4,75	3,55	2,49	1,86
Japan	2,23	1,75	1,84	1,23
Korea	2,58	2,05	1,58	1,36
Niederlande	6,87	6,03	4,10	5,24
Neuseeland	4,91	4,86	3,11	2,50
Vereinigte Staaten	4,55	5,56	2,05	3,09

Quelle: IEA/TIMSS (1995) und TIMSS-R (1999)

INDIKATOR F2: Unterschiede im Leistungsstand von Achtklässlern in Mathematik und den Naturwissenschaften

■ Hinweise zu einzelnen Ländern

Deckungsbereich

Italien: 1995 war es Italien nicht möglich, die international angestrebte Grundgesamtheit abzudecken.

Tabelle 8. Standardfehler (Tabelle F2.1)

	Leistungen in Mathematik									
	Mittelwert		5. Perzentil		25. Perzentil		75. Perzentil		95. Perzentil	
	1999	1995	1999	1995	1999	1995	1999	1995	1999	1995
Australien	4,84	3,80	4,05	3,87	1,73	1,27	1,92	0,51	3,27	0,86
Belgien (fläm. Gem.)	3,29	5,87	3,41	3,84	1,77	1,45	1,58	0,23	3,62	1,85
Kanada	2,46	2,17	2,16	2,32	1,61	1,38	1,23	0,52	1,65	1,07
Tschechische Rep.	4,18	4,52	3,24	2,43	1,53	0,49	1,46	1,31	5,81	2,33
England	4,15	2,98	2,04	3,96	1,50	1,86	0,32	1,05	2,38	3,43
Ungarn	3,67	3,18	3,87	2,48	1,59	0,72	1,03	0,93	2,39	3,06
Italien	4,83	3,37	3,24	4,16	2,40	1,50	1,03	0,84	2,87	1,05
Japan	1,65	1,58	1,38	2,31	1,37	0,99	1,55	1,12	2,17	1,40
Korea	1,97	1,96	2,10	4,14	1,50	1,66	1,34	0,56	2,33	2,00
Niederlande	7,15	6,15	4,75	4,16	1,85	1,28	1,95	0,96	3,74	2,92
Neuseeland	5,18	4,72	3,53	1,39	1,74	1,12	2,31	0,43	4,02	1,65
Vereinigte Staaten	3,97	4,75	0,89	1,51	1,88	1,00	0,46	0,42	2,29	1,42

	Leistungen in den Naturwissenschaften									
	Mittelwert		5. Perzentil		25. Perzentil		75. Perzentil		95. Perzentil	
	1999	1995	1999	1995	1999	1995	1999	1995	1999	1995
Australien	4,40	4,03	4,51	1,90	2,28	0,57	0,63	1,05	2,93	1,07
Belgien (fläm. Gem.)	3,07	6,39	4,92	5,91	2,81	1,04	2,60	1,32	5,14	1,60
Kanada	2,06	2,64	1,76	2,87	1,49	0,99	1,00	1,42	2,62	2,57
Tschechische Rep.	4,17	4,55	4,94	2,64	2,27	0,94	2,50	1,49	2,79	1,20
England	4,75	3,57	3,21	4,23	2,72	2,11	2,83	2,04	4,81	1,36
Ungarn	3,69	3,11	3,18	2,36	1,67	1,04	1,09	1,91	3,01	1,79
Italien	4,75	3,55	3,50	3,85	1,04	0,83	3,45	2,77	2,66	2,13
Japan	2,23	1,75	3,32	2,36	1,27	1,28	2,30	1,00	2,96	1,10
Korea	2,58	2,05	2,26	2,03	1,78	1,46	2,68	1,41	3,60	3,19
Niederlande	6,87	6,03	5,24	2,33	2,53	1,76	1,55	1,22	2,13	1,29
Neuseeland	4,91	4,86	6,77	2,15	2,84	1,64	1,09	1,23	2,80	3,57
Vereinigte Staaten	4,55	5,56	2,62	2,48	2,00	1,26	1,65	0,88	0,85	1,85

Quelle: IEA/TIMSS (1995) und TIMSS-R (1999)

INDIKATOR F3: Wirtschaftliche Ungleichheiten und ungleiche Lesefähigkeiten

■ Allgemeine Hinweise

Die Ergebnisse der Lesefähigkeit stammen aus der Internationalen Untersuchung der Lesefähigkeit von Erwachsenen (International Adult Literacy Study – IALS), die 1994 und 1998 von Statistics Canada und der OECD durchgeführt wurde.

INDIKATOR F4: Geschlechtsspezifische Unterschiede im Leistungsstand von Achtklässlern in Mathematik und den Naturwissenschaften

■ Hinweise zu einzelnen Ländern

Deckungsbereich

Italien: Daten basieren auf den Ergebnissen aus den 13 Provinzen, die an der TIMSS-R-Studie teilnahmen und differieren daher leicht von geschlechtsspezifischen Trenddaten, wie in IEA- und in anderen Publikationen veröffentlicht. Diese basieren auf Daten von den neun Provinzen, die die Stichprobenkriterien in beiden Studien erfüllt haben.

GLOSSAR

■ **ABSOLVENTEN**

Absolventen sind definiert als Schüler oder Studierende, die im Abschlussjahr eines Bildungsbereichs an einem Bildungsgang teilnahmen und diesen im Bezugsjahr erfolgreich beendeten. Es gibt jedoch Ausnahmen (insbesondere im Hochschulbereich), wo durch die Verleihung eines Zertifikats ein Abschluss auch anerkannt werden kann, ohne dass der Absolvent in dem betreffenden Bildungsgang eingeschrieben sein muss. Der Begriff Abschluss wird von den Ländern nicht einheitlich definiert: In manchen Ländern erhält man einen Abschluss als Folge einer oder mehrerer bestandener Prüfungen. In anderen Ländern wird der Abschluss nach Ableistung einer vorgeschriebenen Anzahl von Unterrichtsstunden erreicht (auch wenn der Abschluss eines Teils oder aller Unterrichtsstunden auch Prüfungen erfordern kann). Erfolg wird ebenfalls unterschiedlich definiert: In manchen Ländern ist er mit dem Erhalt eines Abschlusses oder akademischen Grads, Zertifikats oder Diploms nach einer Abschlussprüfung verbunden; in anderen Ländern ist er als die Beendigung von Bildungsgängen ohne Abschlussprüfung definiert.

■ **ARBEITSLOSE**

Die Arbeitslosen sind gemäß den ILO-Richtlinien über Arbeitslosenstatistiken als Personen definiert, die ohne Arbeit und arbeitssuchend sind und derzeit dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen. Die Arbeitslosenquote ist definiert als der Anteil der Arbeitslosen als Prozentsatz der Erwerbsbevölkerung.

■ **AUSBILDUNGS-/STUDIENANFÄNGER IN EINEM BESTIMMTEN BILDUNGSBEREICH**

Ausbildungs-/Studienanfänger in einem bestimmten Bildungsbereich sind Schüler/Studierende, die erstmalig einen beliebigen Bildungsgang beginnen, der zu einem anerkannten Abschluss des betreffenden Bildungsbereichs führt, unabhängig davon, ob diese Schüler/Studierenden zu Beginn des Bildungsgangs oder in einem fortgeschrittenen Stadium einsteigen. Personen, die nach einer Phase der Unterbrechung der Ausbildung/des Studiums diese/dieses im gleichen Bildungsbereich wiederaufnehmen, werden nicht als Ausbildungs-/Studienanfänger betrachtet. Ausländische Studierende, die im Bildungssystem eines Landes zum ersten Mal an einem Post-Graduierten-Studium teilnehmen, werden als Studienanfänger im Tertiärbereich angesehen.

■ **BERUFLICHE AUSBILDUNG**

Die Bildungsgänge im Sekundarbereich II können auch danach in drei Kategorien unterteilt werden, inwieweit sie auf bestimmte Berufsfelder vorbereiten und zu einer auf dem Arbeitsmarkt verwertbaren Qualifikation führen.

berufsbildend - in ihnen sollen die Teilnehmer für die direkte Aufnahme einer Beschäftigung in bestimmten Berufsfeldern, ohne weitere Ausbildung, vorbereitet werden. Der erfolgreiche Abschluss eines solchen Bildungsganges führt zu einer auf dem Arbeitsmarkt verwertbaren beruflichen Qualifikation.

berufsvorbereitend - sie sollen den Teilnehmern eher als Einführung in die Arbeitswelt dienen und sie für den späteren Eintritt in einen berufsbildenden oder technischen Bildungsgang vorbereiten. Durch den erfolgreichen Abschluss wird keine auf dem Arbeitsmarkt verwertbare berufliche oder technische Qualifikation erworben. Als berufsvorbereitend bzw. als Bildungsgang, der eine technische Vorbereitungsstufe enthält, gilt ein Bildungsgang, dessen Inhalte zu mindestens 25 Prozent berufsbildend oder technisch sind.

allgemeinbildend - sie sollen die Teilnehmer weder explizit für die direkte Aufnahme der Beschäftigung in bestimmten Berufsfeldern noch für den späteren Eintritt in einen berufsbildenden oder technischen Bildungsgang vorbereiten.

Bei einigen Indikatoren wird bei der beruflichen und technischen Ausbildung zwischen schulischen Ausbildungen sowie kombinierten schulischen und betrieblichen Ausbildungen unterschieden, und zwar auf der Grundlage des jeweiligen Ausbildungsumfangs in Bildungseinrichtungen und am Arbeitsplatz.

In schulischen beruflichen und technischen Ausbildungen erfolgt der Unterricht (entweder teilweise oder ausschließlich) in ⇨ *Bildungseinrichtungen*. Dazu zählen spezielle Berufsausbildungszentren, die von öffentlichen oder privaten Stellen oder betrieblichen Ausbildungszentren betrieben werden, sofern diese als Bildungseinrichtungen anerkannt sind. Diese Bildungsgänge können eine Komponente der Ausbildung am Arbeitsplatz umfassen, d.h. eine Komponente der praktischen Erfahrung am Arbeitsplatz.

In kombinierten schulischen und betrieblichen Ausbildungen ist der Unterricht zwischen Bildungseinrichtung und Arbeitsplatz aufgeteilt, erfolgt jedoch hauptsächlich am Arbeitsplatz. Ausbildungen gelten als kombinierte schulische und betriebliche Bildungsgänge, wenn weniger als 75 Prozent des Lehrplans in der Bildungseinrichtung oder in einem Fernkurs behandelt werden. Ausbildungen, bei denen über 90 Prozent im Betrieb erfolgen, werden nicht berücksichtigt.

■ **BESCHÄFTIGTE**

Beschäftigte sind gemäß der Definition in den Richtlinien der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO) alle Personen über einem bestimmten Alter, die während eines kurzen Bezugszeitraums, entweder eine Woche oder einen Tag, angestellt oder selbständig waren. Dabei werden Arbeitsplätze im Zivil- wie im Militärbereich berücksichtigt.

■ **BILDUNGS-AUSGABEN**

Die Bildungsausgaben beziehen sich auf die finanziellen Aufwendungen von Bildungseinrichtungen für das Erlangen der verschiedenen Ressourcen oder Leistungen für das Bildungswesen, z.B. Verwaltungspersonal, Lehrkräfte, Unterrichtsmittel, Ausrüstung und Einrichtungen.

Laufende Ausgaben und Investitionsausgaben

Die laufenden Ausgaben beziehen sich auf Waren und Dienstleistungen, die innerhalb des laufenden Jahres verbraucht bzw. in Anspruch genommen werden und die zur Aufrechterhaltung von Bildungsleistungen regelmäßig getätigt werden müssen. Kleinere Ausstattungsposten, die unter einer bestimmten Kostengrenze liegen, werden ebenfalls als laufende Ausgaben betrachtet.

Investitionsausgaben stellen den Wert des während des betreffenden Jahres erworbenen oder geschaffenen Kapitals für das Bildungswesen - das heißt, den Betrag der Kapitalbildung - dar, unabhängig davon, ob der Kapitalaufwand aus laufenden Erträgen oder durch Kreditaufnahme finanziert wurde. Investitionsausgaben umfassen Ausgaben für Bau, Renovierung und umfangreiche Reparaturen von Gebäuden sowie Ausgaben für neue oder Ersatzausstattungen. Die Investitionsausgaben erfordern zwar einen höheren Anfangsaufwand, aber die Gebäude und Einrichtungen haben eine Lebensdauer, die sich über viele Jahre erstreckt.

Direkte Ausgaben für Bildungseinrichtungen

Direkte Ausgaben für ⇨ *Bildungseinrichtungen* können eine der beiden folgenden Formen annehmen: (1) durch die Regierungsbehörde selbst vorgenommener Erwerb von Bildungsressourcen zur Verwendung durch Bildungseinrichtungen (z.B. direkte Zahlungen von Gehältern an ⇨ *Lehrer* durch ein zentrales oder regionales

Bildungsministerium), (2) Zahlungen von der Regierungsbehörde an Bildungseinrichtungen, die für den Erwerb von Bildungsressourcen selbst verantwortlich sind (z.B. von der Regierung bereitgestellte Haushaltsmittel oder pauschale Zuschüsse für eine Hochschule, die diese zur Besoldung des Personals und zum Erwerb sonstiger Ressourcen verwendet). Zu den direkten Ausgaben einer Regierungsbehörde zählen nicht die Schul- und Studiengebühren, die diese Behörde von Schülern/Studierenden (oder den Familien) an öffentlichen Bildungseinrichtungen in ihrem Zuständigkeitsbereich erhält, auch wenn die Schul- und Studiengebühren zunächst einmal an die Regierungsbehörde gezahlt werden, und nicht an die betreffende Bildungseinrichtung.

Finanzhilfe für Studierende

Die Finanzhilfe für Studierende kann folgende Formen annehmen: (1) Regierungsstipendien und andere Regierungszuschüsse an Studierende oder Privathaushalte. Dazu zählen neben Stipendien und ähnlichen Zuschüssen (Forschungszuschüsse, Auszeichnungen, Preise) folgende Positionen: der Wert von speziellen an Studierende in Bar- oder Sachleistungen gezahlten Unterstützungen, wie kostenlose oder ermäßigte Fahrten mit öffentlichen Verkehrsmitteln, und Familienbeihilfen oder Kindergeldzahlungen, die abhängig vom Schüler-/Studierendenstatus gezahlt werden. Nicht berücksichtigt werden jegliche Vergünstigungen für Schüler/Studierende oder Privathaushalte in Form von Steuerermäßigungen, Steuersubventionen oder anderen steuerrechtlichen Sonderregelungen; (2) Schüler-/Studierendendarlehen, die brutto angegeben werden - d.h. ohne Abzug oder Herausrechnung von Rück- oder Zinszahlungen seitens der Darlehensnehmer (Schüler/Studierende oder Privathaushalte).

Transferzahlungen zwischen Gebietskörperschaften

Transferzahlungen zwischen Gebietskörperschaften sind Zahlungen von für das Bildungssystem bestimmten Geldern von einer Gebietskörperschaft an die andere. Die Beschränkung auf zweckgebundene, d.h. nur für die Bildung bestimmte Gelder, ist sehr wichtig, um Unsicherheiten hinsichtlich der Herkunft der Gelder zu vermeiden. Nicht berücksichtigt werden allgemeine Transferzahlungen zwischen Gebietskörperschaften (z.B. Finanzausgleichszahlungen, allgemeine Steuerausgleichszahlungen oder Zahlungen der Regierung von Anteilen des Steueraufkommens an Provinzen, Bundesstaaten oder Bundesländer), auch wenn durch derartige Transferzahlungen die Gelder bereitgestellt werden, auf die regionale und kommunale Behörden zur Bildungsfinanzierung zurückgreifen.

Öffentliche und private Finanzquellen

Die öffentlichen Ausgaben beziehen sich auf die Ausgaben von Behörden aller Ebenen. Die Ausgaben von Behörden, die nicht direkt mit dem Bildungswesen zu tun haben (z.B. Kultur, Sport, Jugend usw.), sind grundsätzlich ausgeschlossen, während Bildungsausgaben anderer Ministerien oder äquivalenter Behörden wie etwa Gesundheits- und Landwirtschaftsministerium mit berücksichtigt werden.

Die privaten Ausgaben beziehen sich auf die aus privaten Quellen, d.h. Privathaushalten und anderen privaten Einheiten, finanzierten Ausgaben. Der Begriff „Privathaushalte“ umfasst Schüler bzw. Studierende und ihre Familien. „Andere private Einheiten“ umfassen private Unternehmen und gemeinnützige Organisationen, einschließlich kirchlicher Organisationen, Wohltätigkeitsvereine sowie Arbeitgeberverbände und Arbeitnehmervereinigungen. Private Ausgaben umfassen Schulgebühren, Lehrbücher und Unterrichtsmaterial, Beförderung zur Schule (sofern von der Schule organisiert), Verpflegung (sofern von der Schule angeboten), Internatskosten sowie Ausgaben der Arbeitgeber für die erste \Rightarrow *berufliche Ausbildung*. Es sei darauf hingewiesen, dass private \Rightarrow *Bildungseinrichtungen* als Bildungsanbieter angesehen werden, und nicht als Finanzquellen.

Personalbesoldung

Die Ausgaben für die Personalbesoldung umfassen Bruttogehälter sowie gehaltsunabhängige Vergütungen (Nebenleistungen). Das \Rightarrow *Bruttogehalt* ist die vom Arbeitnehmer verdiente Gehaltssumme (einschließlich etwaiger Bonuszahlungen, Zulagen usw.) vor Abzug jeglicher Steuern oder Arbeitnehmeranteile für Renten-

und Sozialversicherung oder sonstige Zwecke. Gehaltsunabhängige Vergütungen umfassen Ausgaben von Arbeitgebern oder Behörden für Pensionssysteme, Gesundheitsfürsorge oder Krankenversicherung, Arbeitslosenunterstützung, Unfallversicherung, andere Formen der Sozialversicherung, unbare Zusatzleistungen (z.B. kostenloses oder subventioniertes Wohnen), Mutterschaftsgeld, kostenlose oder subventionierte Kinderbetreuung und etwaige andere, in den einzelnen Ländern gewährte Nebenleistungen. Etwaige vom Arbeitnehmer selbst gezahlte oder von seinem Bruttogehalt abgezogene Beiträge werden von diesen Ausgaben nicht erfasst.

Transferzahlungen und sonstige Zahlungen an andere private Einheiten

Staatliche Transferzahlungen und bestimmte andere Zahlungen (hauptsächlich Subventionen) an andere private Einheiten (Unternehmen und gemeinnützige Organisationen) können verschiedene Formen annehmen: zum Beispiel Transferzahlungen an Arbeitgeberverbände oder Arbeitnehmervereinigungen, die Erwachsenenbildung anbieten, Subventionen an Firmen oder Gewerkschaften (oder Vereinigungen solcher Einrichtungen), die Lehrlingsausbildungsprogramme durchführen; Zuschüsse an gemeinnützige Organisationen, die Unterkunft und Verpflegung für Schüler und Studierende zur Verfügung stellen, und Zinssubventionen an private Finanzinstitute zur Bereitstellung von Schüler-/Studierendendarlehen.

■ **BILDUNGSEINRICHTUNGEN**

Bildungseinrichtungen sind definiert als Bildungszentren mit Entscheidungsbefugnissen, die Einzelpersonen und/oder anderen Einrichtungen Bildungsleistungen anbieten. Diese Definition basiert auf dem Aspekt der Führung und der Kontrolle, die normalerweise von einem Direktor, Schulleiter oder Präsident und/oder einem Vorstand (oder unter ähnlichen Bezeichnungen wie Verwaltungsausschuss usw.) ausgeübt werden. Im allgemeinen wird ein Bildungszentrum als Bildungseinrichtung eingestuft, wenn es einen Direktor, Schulleiter oder Präsidenten und einen Vorstand besitzt. Ist dies jedoch nicht der Fall und untersteht es einer lehrenden Bildungseinrichtung (siehe nächster Abschnitt), dann handelt es sich nicht um eine eigenständige Einrichtung, sondern um eine Außenstelle einer Bildungseinrichtung. Wird ein Bildungszentrum nicht von einem Vorstand geleitet, sondern direkt von einer Bildungsbehörde verwaltet, wird dieses Zentrum als Bildungseinrichtung aus eigenem Recht eingestuft.

Öffentliche und private Bildungseinrichtungen

Bildungseinrichtungen werden unterschieden in öffentliche oder private Bildungseinrichtungen, abhängig davon, ob eine Behörde oder eine private Einheit letztlich die Entscheidungsgewalt über die Angelegenheiten der Bildungseinrichtung hat.

Eine Bildungseinrichtung wird als öffentlich eingestuft, wenn sie (1) direkt von einer Bildungsbehörde beaufsichtigt und geführt wird oder (2) entweder direkt von einer Regierungsbehörde oder von einem Verwaltungsgremium (Rat, Ausschuss usw.) beaufsichtigt und geführt wird, dessen Mitglieder überwiegend entweder von einer Behörde ernannt oder mit öffentlichem Wahlrecht gewählt werden.

Eine Bildungseinrichtung wird als privat angesehen, wenn sie von einer nichtstaatlichen Organisation (z.B. einer Kirche, Gewerkschaft oder einem Wirtschaftsunternehmen) beaufsichtigt und geführt wird oder wenn ihr Verwaltungsgremium zur Mehrheit aus Mitgliedern besteht, die nicht von einer Behörde ernannt wurden.

Im allgemeinen wird die Frage, wer letztlich die Führung und Kontrolle über eine Bildungseinrichtung hat, nach dem Gesichtspunkt entschieden, wer die allgemeinen Bildungsaufgaben der Schule bestimmt und die Verwaltungsbeamten der Schule ernennt. Der Finanzierungsumfang aus öffentlichen oder privaten Finanzquellen bestimmt somit *nicht* die Einstufung der Bildungseinrichtung.

Ferner wird unterschieden zwischen „staatlich-subventionierten“ und „unabhängigen“ privaten Bildungseinrichtungen auf der Grundlage des Grades der Abhängigkeit einer privaten Bildungseinrichtung

von der Finanzierung durch den Staat. Eine staatlich-subventionierte private Bildungseinrichtung erhält über 50 Prozent ihrer Kernfinanzierung von Regierungsbehörden. Bei einer unabhängigen privaten Bildungseinrichtung stammen weniger als 50 Prozent ihrer Kernfinanzierung von Regierungsbehörden. Der Begriff „Kernfinanzierung“ bezieht sich auf die notwendigen Gelder für die grundlegenden Bildungsleistungen der Bildungseinrichtung, jedoch nicht auf Gelder, die speziell für Forschungsprojekte, Zahlungen für eingekaufte oder an private Organisationen in Auftrag gegebene Dienstleistungen oder Gebühren und für zusätzliche Leistungen erhaltene Subventionen, wie Unterkunft und Verpflegung, bereitgestellt werden. Darüber hinaus sollten Bildungseinrichtungen als subventionierte Einrichtungen gelten, wenn ihr Lehrpersonal von einer Regierungsbehörde entweder direkt oder über die Regierung bezahlt wird.

■ **BILDUNGSKOSTEN**

Die Bildungskosten repräsentieren den Wert aller für das Bildungswesen aufgewendeten Ressourcen, unabhängig davon, ob sie in die Haushalte für Bildungseinrichtungen und Bildungsausgaben eingehen oder nicht.

■ **BILDUNGSSTAND**

Der Bildungsstand wird ausgedrückt als ein bestimmtes höchstes, gemäß der \Rightarrow *Internationalen Standard-Klassifikation des Bildungswesens* (ISCED) definiertes Bildungsniveau.

■ **BRUTTOGEHALT**

Das Bruttogehalt ist die Gehaltssumme (gesamter Geldbetrag, der vom Arbeitgeber für die geleistete Arbeit gezahlt wird), abzüglich des Arbeitgeberanteils für Sozial- und Rentenversicherung (gemäß den aktuellen Gehaltsstufen). Bonuszahlungen, die regelmäßiger Bestandteil des Gehalts sind, wie dreizehntes Monatsgehalt, Urlaubsgeld oder Ortszuschlag, zählen zum Bruttogehalt.

■ **BRUTTOINLANDSPRODUKT**

Das Bruttoinlandsprodukt (BIP) bezieht sich auf den Herstellungswert der Bruttoproduktion inländischer Produzenten, einschließlich Vertrieb und Transport, abzüglich des Werts des Zwischenverbrauchs der Endverbraucher, zuzüglich Einfuhrzölle. Das Bruttoinlandsprodukt wird in der Landeswährung (in Millionen) ausgedrückt. Für Länder, die diese Informationen für ein Bezugsjahr angeben, das vom Kalenderjahr abweicht (z.B. Australien und Neuseeland), werden Anpassungen durch lineare Gewichtung ihres BIP zwischen zwei aufeinanderfolgenden nationalen Bezugsjahren entsprechend dem Kalenderjahr vorgenommen. Die BIP-Daten sind Anhang 2 zu entnehmen.

■ **EINKOMMEN**

Erwerbseinkommen

Das Erwerbseinkommen bezieht sich auf das Jahresgehalt, d.h. die direkte Bezahlung für geleistete Arbeit vor Steuern. Einkünfte aus anderen Quellen, wie staatliche Finanzhilfeprogramme, Kapitalzinsen usw., werden nicht berücksichtigt. Das durchschnittliche Einkommen wird auf der Grundlage der Daten aller Personen, einschließlich der Selbständigen, berechnet, die eine Bezahlung für geleistete Arbeit erhalten.

Relatives Erwerbseinkommen

Das relative Erwerbseinkommen ist definiert als das mittlere Jahreseinkommen aus der Erwerbstätigkeit von Personen mit einem bestimmten \Rightarrow *Bildungsstand*, dividiert durch das mittlere Jahreseinkommen aus der Erwerbstätigkeit von Personen, deren höchster Bildungsstand der Abschluss des Sekundarbereich II ist.

■ **GESAMTBEVÖLKERUNG**

Die Gesamtbevölkerung umfasst alle Staatsbürger eines Landes, die in diesem Land leben oder nur vorübergehend abwesend sind, sowie Ausländer, die dauerhaft in diesem Land ansässig sind. Weitere Informationen hierzu finden sich in der OECD-Arbeitsmarktstatistik.

■ **GESAMTE ERWERBSBEVÖLKERUNG**

Die Erwerbsbevölkerung insgesamt oder die derzeitige Erwerbsbevölkerung umfasst alle Personen, die gemäß der Definition in der OECD-Arbeitsmarktstatistik die Voraussetzungen für die Zugehörigkeit zur Gruppe der erwerbstätigen oder arbeitslosen Personen erfüllen.

■ **ISCED-EINTEILUNG DER BILDUNGSBEREICHE**

Die in der vorliegenden Veröffentlichung verwendete Einteilung der Bildungsbereiche beruht auf der überarbeiteten Internationalen Standard-Klassifikation des Bildungswesens von 1997 (*International Standard Classification of Education*, abgekürzt ISCED). Einige Tabellen zu Veränderungen über die Zeit beziehen sich jedoch auf die ältere Version von ISCED 1976, um die Vergleichbarkeit der Messpunkte zu gewährleisten. Einzelheiten zu ISCED 1997 und Angaben, wie nationale Bildungsgänge klassifiziert wurden, siehe „*Classifying Educational Programmes: manual for ISCED-97 Implementation in OECD Countries*“, Paris 1997.

Elementarbildung (ISCED 0)

Die Elementarbildung dient einem doppeltem Zweck: Sie übernimmt tagsüber die Betreuung der Kinder, während die Eltern arbeiten gehen, und trägt zur sozialen und geistigen Entwicklung des Kindes entsprechend den Vorschriften und Richtlinien des Vorschullehrplans bei. Die Elementarbildung umfasst alle Formen organisierter und anhaltender institutionalisierter Aktivitäten zur Unterstützung der Lernbereitschaft und der emotionalen und sozialen Entwicklung von Kindern. Der Begriff institutionalisiert unterscheidet zwischen Aktivitäten in institutionalisierten Einrichtungen (wie Primarschulen, Vorschulen, Kindergärten, Tagesstätten) und Leistungen, die in Privathaushalten oder in der Familie erbracht werden. Das typische Anfangsalter für den Elementarbereich ist 3 Jahre. Kinder im Alter von mindestens 2 Jahren werden jedoch ebenfalls in der Statistik berücksichtigt, wenn sie an Programmen teilnehmen, die im betreffenden Land als pädagogische Programme gelten.

Primarbereich (ISCED 1)

Der Primarbereich beginnt normalerweise im Alter von 5, 6 oder 7 Jahren und dauert vier bis sechs Jahre (der Normalfall in den OECD-Ländern ist sechs Jahre). Bildungsgänge des Primarbereichs erfordern normalerweise keine vorherige formale Bildung. Die erfasste Bevölkerungsgruppe im Primarbereich entspricht der ISCED-Stufe 1 - mit der Einschränkung, dass wie folgt eine Obergrenze festgelegt wird: In den Ländern, wo die Schulgrundausbildung die gesamte Pflichtschulzeit umfasst (d.h. wo es keine Unterbrechung des Bildungssystems zwischen dem Primar- und dem Sekundarbereich I gibt) und wo in diesen Fällen die Schulgrundausbildung länger als sechs Jahre dauert, werden nur die ersten sechs Jahre nach der Elementarbildung als dem Primarbereich zugehörig betrachtet.

Sekundarbereich I (ISCED 2)

Der Sekundarbereich I setzt inhaltlich die grundlegenden Bildungsgänge des Primarbereichs fort, wenn auch normalerweise stärker fachorientiert. Der Sekundarbereich I umfasst in der Regel zwei bis sechs Schuljahre (der Normalfall in den OECD-Ländern ist drei Jahre). Das gemeinsame Merkmal der Bildungsgänge des Sekundarbereichs I ist ihre Eingangsvoraussetzung, d.h. mindestens ein abgeschlossener Bildungsgang der Primarschule oder die nachweisliche Fähigkeit, von der Teilnahme im Sekundarbereich I profitieren zu können.

Sekundarbereich II (ISCED 3)

Der Sekundarbereich II umfasst in der Regel zwei bis fünf Schuljahre. Zulassungsvoraussetzung zu Bildungsgängen des Sekundarbereichs II ist der Abschluss des Sekundarbereichs I oder eine Kombination aus Schulgrundausbildung und Berufserfahrung, die die Fähigkeit des Schülers im betreffenden Fachgebiet beweist. Der Sekundarbereich II kann entweder *vorbereitend* sein, d.h. zur Vorbereitung der Schüler auf die Tertiärbereich A (ISCED 3A) und B (ISCED 3B) dienen oder *abschließend*, d.h. zur Vorbereitung des Schülers auf den direkten Eintritt in das Arbeitsleben dienen (ISCED 3C).

Post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich (ISCED 4)

Bildungsgänge im post-sekundären, nicht-tertiären Bereich befinden sich aus internationaler Sicht im Grenzbereich zwischen Sekundarbereich II und post-sekundären Bereich, auch wenn sie im nationalen Zusammenhang eindeutig als zum Sekundarbereich II oder zum post-sekundären Bereich gehörig angesehen werden können. Selbst wenn der Inhalt dieser Bildungsgänge nicht wesentlich anspruchsvoller ist als der solcher des Sekundarbereichs II, können sie doch den Kenntnisstand derjenigen, die schon einen Abschluss im Sekundarbereich II erworben haben, erweitern. Hier sind die Teilnehmer in der Regel meist älter als im Sekundarbereich II.

Erste Phase des Tertiärbereiches (ISCED 5)

ISCED 5 Bildungsgänge sind inhaltlich anspruchsvoller als Programme des Sekundarbereiches auf den Stufen 3 und 4. Zugang zu diesen Bildungsgängen erfordert typischerweise einen ISCED 3A oder 3B Abschluss. ISCED 5 Bildungsgänge müssen nach Beginn der tertiären Ausbildung eine Gesamtdauer von nicht unter 2 Jahren haben, und führen nicht direkt zu einer Promotion oder einem vergleichbaren Abschluss eines weiterführenden Forschungsprogramms (ISCED 6).

Der Tertiärbereich A ist weitgehend theoretisch orientiert und soll hinreichende Qualifikationen für den Zugang zu weiterführenden Forschungsprogrammen und Berufen mit hohem Qualifikationsniveau, wie Medizin, Zahnmedizin oder Architektur, vermitteln. Die theoretische Gesamtdauer eines tertiären Studiengangs des Tertiärbereich A beträgt mindestens drei Jahre (vollzeitäquivalent), normalerweise dauern sie jedoch 4 Jahre oder länger. Derartige Studiengänge werden nicht ausschließlich an Hochschulen angeboten. Umgekehrt erfüllen nicht alle Studiengänge, die national als Hochschulstudium anerkannt werden, die Kriterien für die Einstufung im Tertiärbereich A. Der Tertiärbereich A schließt Zweitabschlüsse wie den amerikanischen Master mit ein. Erst- und Zweitabschlüsse sind klassifiziert nach der Gesamtstudiendauer im Tertiärbereich A.

Studiengänge des Tertiärbereich B sind typischerweise kürzer als im Tertiärbereich A und konzentrieren sich auf praktische/technische/berufsbezogene Fähigkeiten für den direkten Eintritt in den Arbeitsmarkt, obwohl in diesen Studiengängen auch einige theoretische Grundlagen vermittelt werden können. Sie dauern im Tertiärbereich mindestens 2 Jahre (vollzeitäquivalent).

Weiterführende Forschungsprogramme

In dieser Bildungsstufe werden Bildungsgänge eingestuft, die direkt zum Erwerb eines weiterführende Forschungsabschlusses führen, z.B. eines PhD. oder Dokortitels. Die typische Vollzeitstudiendauer eines solchen Programms ist ca. 3 Jahre in den meisten Ländern, obwohl die Studenten häufig länger eingeschrieben sind. Die totale Ausbildungsdauer im Tertiärbereich (ISCED 5a und 6) beträgt wenigstens 7 Jahre. Die Ausbildungsgänge umfassen fortgeschrittene Studien und originäre Forschungsarbeiten.

■ KAUFKRAFTPARITÄTEN

Kaufkraftparitäten (KKP) sind die Währungsumrechnungskurse, die die Kaufkraft verschiedener Währungen ausgleichen. Dies bedeutet, dass man mit einer bestimmten Geldsumme, wenn sie anhand

der KKP in die verschiedenen Währungen umgerechnet wird, in allen Ländern den gleichen Waren- und Dienstleistungskorb erwerben kann. Mit anderen Worten, die KKP sind Währungsumrechnungskurse, die die Preisniveau-Unterschiede zwischen den Ländern aufheben. Werden daher Ausgaben im Verhältnis zum Bruttoinlandsprodukt (BIP) für verschiedene Länder mit Hilfe der KKP in eine gemeinsame Währung umgerechnet, werden sie tatsächlich in der gleichen internationalen Preisgruppe ausgedrückt, so dass Vergleiche zwischen den Ländern nur Unterschiede im Umfang der erworbenen Waren und Dienstleistungen widerspiegeln. Die in der vorliegenden Veröffentlichung verwendeten Kaufkraftparitäten sind in Anhang 2 aufgeführt.

■ **LEHRER**

Ein Lehrer ist definiert als eine Person, deren Beruf es ist, Wissen, Einstellungen und Fähigkeiten zu vermitteln, die in einem formalen Lehrplan für Schüler/Studierende, die an einem Bildungsgang teilnehmen, festgelegt sind. Die Lehrer-Kategorie umfasst nur das Personal, das direkt am Unterrichten von Schülern bzw. Studierenden beteiligt ist.

Diese Definition ist unabhängig von den Qualifikationen des Lehrers oder von der Form der Unterrichtsvermittlung. Sie basiert vielmehr auf drei Konzepten: *Tätigkeit*, wodurch jene Personen ohne aktive Lehraufgaben ausgeschlossen werden - vorübergehend nicht tätige Lehrer (z.B. aufgrund von Krankheit oder Verletzung, Mutterschafts- oder Vaterschaftsurlaub, Ferien- oder Urlaubstagen) werden jedoch berücksichtigt; *Beruf*, damit bleiben Personen unberücksichtigt, die nur gelegentlich oder als ehrenamtliche Kräfte in der ⇨ *Bildungseinrichtung* unterrichten; und *Bildungsgang*, womit Personen ausgeschlossen sind, die andere Pflichten haben als das formale Unterrichten von Schülern bzw. Studierenden (z.B. Fachbeauftragte, Organisatoren von Freizeitveranstaltungen usw.), unabhängig davon, ob der betreffende Bildungsgang auf Landes- oder Schulebene angeboten wird.

Was die ⇨ *berufliche und technische Ausbildung* angeht, so sind Lehrer des „schulischen“ Anteils der Lehre in einem dualen Ausbildungssystem in der Definition enthalten, während Ausbilder des „betrieblichen“ Anteils der Ausbildung im dualen System davon ausgeschlossen sind.

Schulleiter ohne Lehraufgaben fallen nicht unter die Definition der Lehrer, sondern werden getrennt aufgeführt. Schulleiter mit Lehraufgaben sind als (Teilzeit-)Lehrer definiert, auch wenn sie nur 10 Prozent ihrer Zeit unterrichten.

Ehemalige Lehrer, Personen, die nur gelegentlich oder als ehrenamtliche Kräfte in der Bildungseinrichtung unterrichten, und Personen, die andere Pflichten haben als das formale Unterrichten, z.B. Fachbeauftragte oder Organisatoren von Freizeitveranstaltungen, sind ebenfalls ausgeschlossen.

■ **LEHRPERSONAL: VOLLZEIT, TEILZEIT UND VOLLZEITÄQUIVALENT**

Die Einteilung des Lehrpersonals in „Vollzeitlehrer“ und „Teilzeitlehrer“ basiert auf einem Konzept der gesetzlichen Arbeitsstundenzahl (im Gegensatz zur tatsächlichen oder Gesamtarbeitsstundenzahl oder tatsächlichen Unterrichtsstundenzahl). Als Teilzeitbeschäftigte werden Personen bezeichnet, deren Anstellungsvertrag weniger als die gesetzliche Arbeitsstundenzahl eines Vollzeitbeschäftigten vorsieht. Ein ⇨ *Lehrer*, der für den Zeitraum eines kompletten Schuljahres für mindestens 90 Prozent der normalen oder gesetzlichen Arbeitsstundenzahl eines Vollzeitlehrers eingestellt ist, gilt bei den Angaben zu den Lehrerzahlen als Vollzeitlehrer. Ein Lehrer, der für den Zeitraum eines kompletten Schuljahres für weniger als 90 Prozent der normalen oder gesetzlichen Arbeitsstundenzahl eines Vollzeitlehrers eingestellt ist, gilt als Teilzeitlehrer. Vollzeitäquivalente werden im allgemeinen in Personenjahren berechnet, d.h. ein Vollzeitlehrer entspricht einem Vollzeitäquivalent. Die Einheit zur Ermittlung von Vollzeitäquivalenten ist die Vollzeitbeschäftigung. Das Vollzeitäquivalent eines Teilzeitlehrers erhält man, indem das Verhältnis seiner Arbeitsstundenzahl zur gesetzlichen Arbeitsstundenzahl eines Vollzeitlehrers während des Schuljahres berechnet wird.

■ **LEHRPLAN (VORGESEHEN)**

Der vorgesehene Lehrplan ist das offizielle Verzeichnis aller Unterrichtsinhalte, festgelegt auf der Ebene der nationalen Regierung oder der Verwaltung des Bildungssystems selbst. Er ist in Textbüchern, Begleitheften oder Prüfungsordnungen sowie in politischen Programmen, Gesetzestexten und anderen offiziellen Veröffentlichungen niedergelegt und unterstützt so die inhaltliche Ausrichtung des Bildungssystems.

■ **SCHÜLER/STUDIERENDE**

Ein Schüler bzw. Studierender ist definiert als eine Person, die an einem Bildungsgang teilnimmt, der von der vorliegenden Statistik erfasst wird. Die Schüler- bzw. Studierendenzahl bezieht sich auf die Anzahl der Schüler bzw. Studierenden, die im Bezugszeitraum an einem Bildungsgang teilnehmen, und nicht unbedingt auf die Anzahl der Anmeldungen. Jeder Bildungsteilnehmer wird nur einmal gezählt.

Bildungsbeteiligung: Vollzeit, Teilzeit und Vollzeitäquivalent

Die Schüler und Studierenden werden nach der Form ihrer Bildungsbeteiligung in Vollzeit- oder Teilzeitschüler bzw. -studierende eingeteilt. Die Vollzeit-/Teilzeit-Einteilung wird eher als Attribut der Bildungsbeteiligung denn als Attribut des Bildungsgangs oder des Bildungsangebots im Allgemeinen angesehen. Anhand von vier Gesichtspunkten wird festgestellt, ob es sich um einen Vollzeit- oder Teilzeitschüler oder -studierenden handelt: die Einheiten zur Ermittlung des Pensums der zu absolvierenden Kurse, ein normales Vollzeit-Kurspensum, das als Kriterium zur Feststellung der Vollzeitbeteiligung verwendet wird, das tatsächliche Kurspensum des Schülers/Studierenden und der Zeitraum, für den das Kurspensum ermittelt wird.

Im allgemeinen gelten Schüler im Primar- und Sekundarbereich als Vollzeitschüler, wenn sie die Schule mindestens für die Dauer von 75 Prozent des Schultages oder der Schulwoche (gemäß der lokal unterschiedlichen Definition) besuchen und normalerweise ihre Teilnahme an dem betreffenden Bildungsgang während des gesamten Schuljahres zu erwarten ist. Anderenfalls gelten sie als Teilzeitschüler. Bei der Feststellung des Vollzeit-/Teilzeitstatus wird die betriebliche Komponente in kombinierten schulischen und betrieblichen Ausbildungen mit berücksichtigt.

Im Tertiärbereich gilt eine Person als Vollzeitstudierender, wenn sie ein Kurspensum hat oder an einem Bildungsgang teilnimmt, das bzw. der mindestens 75 Prozent der Zeit und Ressourcen eines Vollzeitstudiums erfordert. Darüber hinaus wird davon ausgegangen, dass der Studierende während des gesamten Jahres an dem Bildungsgang teilnimmt.

Mit dem Vollzeitäquivalent (VZÄ) soll das tatsächliche Pensum eines Schülers oder Studierenden im Verhältnis zum normalen Pensum standardisiert werden. Zur Reduzierung der Schüler- bzw. Studierendenzahlen auf Vollzeitäquivalente wird, sofern Daten und Standardwerte hinsichtlich der Beteiligung des Einzelnen verfügbar sind, das Kurspensum als Produkt des Quotienten des normalen Kurspensums eines Vollzeitschülers/-studierenden und des Quotienten des Schul-/Studienjahres gemessen [$VZÄ = (\text{tatsächliches Kurspensum}/\text{normales Kurspensum}) * (\text{tatsächliche Studiendauer während des Bezugszeitraums}/\text{normale Studiendauer während des Bezugszeitraums})$]. Liegen keine Daten über das tatsächliche Kurspensum vor, gilt ein Vollzeitschüler/-studierender als Vollzeitäquivalent.

■ **TYPISCHES ALTER**

Typische Altersgruppen beziehen sich auf das jeweilige Alter, das normalerweise dem Beginn und der Beendigung eines Bildungsabschnitts entspricht. Diese Altersangaben beziehen sich auf die theoretische Dauer eines Bildungsabschnitts unter der Voraussetzung der Vollzeitbeteiligung und ohne Wiederholung eines Schul-/Studienjahres. Zumindest für das reguläre Bildungssystem wird angenommen, dass ein Schüler/Studierender den Bildungsgang in einer bestimmten Anzahl von Jahren durchlaufen kann; diese werden als die theoretische Dauer der Ausbildung bezeichnet.

Das typische Anfangsalter ist das Alter zu Beginn des ersten Schul-/Studienjahres des betreffenden Bildungsbereichs und -gangs. Das typische Abgangsalter ist das Alter zu Beginn des letzten Schul-/Studienjahres des betreffenden Bildungsbereichs und -gangs.

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. Anhand eines Übertragungsschlüssels, der die Bereiche eines Schulsystems mit der ISCED-Klassifikation verbindet, lässt sich für jede ISCED-Stufe die theoretische Altersgruppe ableiten.

MITWIRKENDE AN DIESER PUBLIKATION

Viele Personen haben bei der Entwicklung dieser Publikation mitgewirkt. Im folgenden Anhang sind die Namen der Ländervertreter, Entscheidungsträger, Forscher und Experten aufgeführt, die bei den vorbereitenden Arbeiten für die Veröffentlichung dieser Ausgabe von *Bildung auf einen Blick* aktiv mitgewirkt haben. Die OECD möchte ihnen allen an dieser Stelle für ihren wertvollen Beitrag danken.

LANDESKOORDINATOREN

Herr Dan ANDERSSON (Schweden)	Herr Victor MANUEL VELÁZQUEZ CASTAÑEDA (Mexiko)
Herr Dominique BARTHÉLÉMY (Belgien)	Herr Gerardo MUÑOZ SANCHEZ-BRUNETE (Spanien)
Herr H.H. DALMIJN (Niederlande)	Frau Dawn NELSON (Vereinigte Staaten)
Herr Antonio Manuel Pinto FAZENDEIRO (Portugal)	Frau Marion NORRIS (Neuseeland)
Herr Guillermo GIL (Spanien)	Frau Fatma NURHAN (Türkei)
Herr Heinz GILOMEN (Schweiz)	Herr Torlach O CONNOR (Irland)
Frau You-Kyung HAN (Korea)	Herr Brendan O'REILLY (Australien)
Frau Margrét HARDARDÓTTIR (Island)	Herr Elin PEDERSEN (Norwegen)
Herr Douglas HODGKINSON (Kanada)	Herr Friedrich H. PLANK (Österreich)
Herr Gregory KAFETZOPOULOS (Griechenland)	Herr Miroslav PROCHÁZKA (Tschechien)
Herr Maki KUBO (Japan)	Frau Imre RADÁCSI (Ungarn)
Herr Matti KYRÖ (Finnland)	Herr Ingo RUß (Deutschland)
Herr Antonio Giunta LA SPADA (Italien)	Herr Claude SAUVAGEOT (Frankreich)
Herr Jerome LEVY (Luxemburg)	Herr Ken THOMASSEN (Dänemark)
Herr Robert MACE (Vereinigtes Königreich)	Frau Ann VAN DRIESSCHE (Belgien)
Herr Dieter MAGERKURTH (Deutschland)	

TECHNISCHE GRUPPE FÜR BILDUNGSSTATISTIK UND BILDUNGSINDIKATOREN

Herr R.R.G. ABELN (Niederlande)	Herr Dietrich MAGERKURTH (Deutschland)
Herr Paul AMACHER (Schweiz)	Herr Robert MAHEU (Kanada)
Frau Birgitta ANDREN (Schweden)	Herr Joaquim MAIA GOMES (Portugal)
Frau Karin ARVEMO-NOTSTRAND (Schweden)	Frau Sabine MARTINSCHITZ (Österreich)
Frau Alina BARAN (Polen)	Frau Giuliana MATTEOCCI (Italien)
Frau Eva BOLIN (Schweden)	Frau Aurea MICALI (Italien)
Herr John CANLIN (Vereinigtes Königreich)	Herr Brendan O'REILLY (Australien)
Herr Fernando CELESTINO REY (Spanien)	Herr Wolfgang PAULI (Österreich)
Herr Eduardo DE LA FUENTE (Spanien)	Herr João PEREIRA DE MATOS (Portugal)
Frau Gemma DE SANCTIS (Italien)	Frau Marianne PERIE (Vereinigte Staaten)
Frau Maria DOKOU (Griechenland)	Herr Spyridon PILOS (EUROSTAT)
Herr Doug DREW (Kanada)	Herr Ron ROSS (Neuseeland)
Frau Mary DUNNE (Irland)	Herr Ingo RUß (Deutschland)
Herr Timo ERTOLA (Finnland)	Herr Joel SHERMAN (Vereinigte Staaten)
Herr Pierre FALLOURD (Frankreich)	Herr Thomas SNYDER (Vereinigte Staaten)
Frau Esin FENERCIOGLU (Türkei)	Frau Lise M. STYRK HANSEN (Norwegen)
Herr Paul GINI (Neuseeland)	Herr Kumiko TANSHO (Japan)
Herr Bengt GREF (Schweden)	Herr Ken THOMASSEN (Dänemark)
Frau You-Kyung HAN (Korea)	Herr Mika TUONONEN (Finnland)

Herr Heikki HAVEN (Finnland)
Herr Walter HÖRNER (Deutschland)
Herr Jesus IBAÑEZ MILLA (Spanien)
Frau Michèle JACQUOT (Frankreich)
Frau Nathalie JAUNIAUX (Belgien)
Herr Tibor KÖNYYESI (Ungarn)
Herr Felix KOSCHIN (Tschechien)
Herr Karsten KUHLMANN (Dänemark)
Herr Jérôme LEVY (Luxemburg)
Herr Douglas LYND (UNESCO)

Frau Ásta URBANCIC (Island)
Herr Matti VAISANEN (Finnland)
Frau Erika VALLE BUTZE (Mexiko)
Frau Liselotte VAN DE PERRE (Belgien)
Frau Ann VAN DRIESSCHE (Belgien)
Herr Max VAN HERPEN (Niederlande)
Herr Juraj VANTUCH (Slovakische Republik)
Frau Elisabetta VASSENDEN (Norwegen)
Herr Jean-Pierre WITSCHARD (Schweiz)

PROJEKTGRUPPE A: BILDUNGSERGEBNISSE

Vorsitz: Vereinigte Staaten

Projektleiter: Herr Eugene OWEN

Frau Christiane BLONDIN (Belgien)
Frau Birgitte BOVIN (Dänemark)
Herr C. Jean BRITTON (Kanada)
Herr Fernando Córdova CALDERÓN (Mexiko)
Frau Chiara CROCE (Italien)
Herr Guillermo GIL (Spanien)
Frau Jacqueline LEVASSEUR (Frankreich)
Frau Pirjo LINNAKYLÄ (Finnland)
Herr Jay MOSKOWITZ (Vereinigte Staaten)
Herr Jules PESCHAR (Niederlande)
Herr Friedrich PLANK (Österreich)
Frau Glória RAMALHO (Portugal)
Herr Erich RAMSEIER (Schweiz)

Herr Jean-Paul REEFF (Luxemburg)
Herr Kooghyang RO (Korea)
Herr Jochen SCHWEITZER (Deutschland)
Herr Gerry SHIEL (Irland)
Herr Arnold SPEE (Niederlande)
Frau Maria STEPHENS (Vereinigte Staaten)
Frau Jana STRAKOVÁ (Tschechien)
Herr Herr P. Benedek TÓTA (Ungarn)
Herr Luc VAN DE POELE (Belgien)
Frau Evangelia VARNAVA-SKOURA (Griechenland)
Frau Wendy WHITHAM (Australien)
Frau Lynne WHITNEY (Neuseeland)

PROJEKTGRUPPE B: EINGLIEDERUNG IN DEN ARBEITSMARKT

Vorsitz: Schweden

Projektleiter: Herr Allan NORDIN

Frau Yupin BAE (Vereinigte Staaten)
Frau Ariane BAYE (Belgien)
Frau Ingrid BERGSTRÖM-LEVANDER
Frau Irja BLOMQVIST (Finnland)
Frau Anna BORKOWSKY (Polen)
Frau Pavla BURDOVA (Tschechien)
Herr Fernando CELESTINO REY (Spanien)
Frau Jihee CHOI (Korea)
Herr H.H. DALMIJN (Niederlande)
Herr Patrice DE BROUCKER (Kanada)
Frau Pascaline DESCY (CEDEFOP)
Herr Florian EBERTH (Deutschland)
Frau Isabelle ERAUW (Belgien)
Frau Lisa HUDSON (Vereinigte Staaten)

Herr Patrick MIDY (Frankreich)
Herr Philip O'CONNELL (Irland)
Frau Simona PACE (Italien)
Herr Ali PANAL (Türkei)
Herr Kenny PETERSSON (Schweden)
Herr Spyridon PILOS (EUROSTAT)
Frau Aila REPO (Finnland)
Frau Emilia SAO PEDRO (Portugal)
Frau Astrid SCHORN-BUCHNER (Luxemburg)
Herr Peter SCRIMGEOUR (Vereinigtes Königreich)
Frau Irena SKRZYPCZAK (Polen)
Herr Ken THOMASSEN (Dänemark)
Herr William THORN (Australien)
Frau Éva TÓT (Ungarn)

Herr Olof JOS (Schweden)
 Herr Eleni KECHRI (Griechenland)
 Frau Rita KIRSHSTEIN (Vereinigte Staaten)
 Herr Pavel KUCHAR (Tschechien)
 Herr Jérôme LEVY (Luxemburg)
 Herr Aurea MICALI (Italien)

Frau Anne Brit UDHAL (Norwegen)
 Frau Ásta URBANCIC (Island)
 Herr Johan VAN DER VALK (Niederlande)
 Herr Jaco VAN RIJN (Niederlande)
 Frau Elisabetta VASSENDEN (Norwegen)
 Frau Eveline VON GÄSSLER (Deutschland)

PROJEKTGRUPPE C: MERKMALE DER BILDUNGSEINRICHTUNGEN UND BILDUNGSSYSTEME

Vorsitz: Die Niederlande

Projektvorsitz: Herr Jaap SCHEERENS

Frau Bodhild BAASLAND (Norwegen)
 Frau Giovanna BARZANO (Italien)
 Herr Chris BRYANT (Ver. Königreich)
 Herr Vassilios CHARISMIADIS (Griechenland)
 Herr Jerry CHODNICKI (Polen)
 Frau Maria CLÍMACO (Portugal)
 Herr Philippe DELOOZ (Belgien)
 Herr Rainer FANKHAUSER (Österreich)
 Frau Esin FENERCIOGLU (Türkei)
 Frau Flora GIL TRAVER (Spanien)
 Herr Paul GINI (Neuseeland)
 Frau You-Kyung HAN (Korea)
 Frau Maria HENDRIKS (Niederlande)
 Herr Séan HUNT (Irland)
 Frau Anna IMRE (Ungarn)
 Herr Daniel KASPRZYK (Ver. Staaten)

Frau Gertraud KERNICH-MÖHRINGER (Deutschland)
 Herr Raynald LORTIE (Kanada)
 Herr Heikki LYYTINEN (Finnland)
 Frau Nelly MCEWEN (Kanada)
 Herr Jørgen Balling RASMUSSEN (Dänemark)
 Frau Olga ROMERO HERNANDEZ (Mexiko)
 Frau Marie-Claude RONDEAU (Frankreich)
 Frau Astrid SCHORN-BUCHNER (Luxemburg)
 Herr Joel SHERMAN (Vereinigte Staaten)
 Herr Sten SÖDERBERG (Schweden)
 Herr Eugene STOCKER (Schweiz)
 Frau Jana SVECOVÁ (Tschechien)
 Herr Jason TARSH (Vereinigtes Königreich)
 Frau Erika VALLE BUTZE (Mexiko)
 Herr Paul VAN OIJEN (Niederlande)
 Herr Peter VAN PETEGEM (Belgien)

WORLD EDUCATION INDICATORS

Herr Felix ABDALA (Argentinien)
 Herr Mathieu BROSSARD (UNESCO)
 Herr Ade CAHYANA (Indonesien)
 Herr Farai CHOGA (Simbabwe)
 Frau Paula DARVILLE (Chile)
 Herr Ivan DE ALMELDA (Brasilien)
 Frau Jehad Jamil Abu EL-SHAAR (Jordanien)
 Frau Hilda GONZALEZ GARCETE (Paraguay)
 Herr João Batista GOMES NETO (Brasilien)
 Frau Vivian HEYL CHIAPPINI (Chile)
 Herr Mohsen KTARI (Tunesien)

Frau Zhi Hua LIN (China)
 Herr Hong Wei MENG (China)
 Frau Khalijah MOHAMMAD (Malaysia)
 Frau Irene OIBERMAN (Argentinien)
 Frau Mara PEREZ TORRANO (Uruguay)
 Herr Mohammed RAGHEB (Ägypten)
 Frau Lilia ROCES (Philippinen)
 Herr José RODRIGUEZ (Peru)
 Herr Alexander SAVELYEV (Russische Föderation)
 Herr Upasena SENANAYAKE (Sri Lanka)
 Herr Sirivarn SVASTI (Thailand)

BILDUNG AUF EINEN BLICK

Anwenderfragebogen

Dieser Fragebogen soll uns helfen, Ihre Meinung Bildung auf einen Blick kennen zulernen und beitragen, die Publikation in Zukunft besser auf Ihre Bedürfnisse abzustimmen.

1. In welchem Bereich arbeiten Sie?

- Schulverwaltung Bildungsforschung Öffentliche Verwaltung
 Nicht-Regierungs-
 Organisation (NGO) Privatwirtschaft Medien/Journalismus

Sonstiges, und zwar: _____

Bildung auf einen Blick beinhaltet die folgenden Indikatoren. Bitte geben Sie an, inwieweit diese Ihren Bedürfnissen genügen. (1 = gar nicht, 4 = sehr gut)

2. Das Umfeld der Bildung

	Nicht relevant	1	2	3	4
Die relative Größe der Bevölkerung im üblichen Schulalter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bildungsstand der Erwachsenenbevölkerung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zusammenhang zwischen Humankapital und Wirtschaftswachstum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Finanzressourcen - Investitionen in die Bildung

	Nicht relevant	1	2	3	4
Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Verhältnis zum Bruttoinlandsprodukt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Relative Anteile öffentlicher und privater Investitionen für Bildungseinrichtungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die staatliche Bildungsfinanzierung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unterstützung für Schüler/Studierende und Privathaushalte durch öffentliche Subventionen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ausgaben für Bildungseinrichtungen nach Art der erbrachten Leistung und Art der Ressource	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Bildungszugang, Bildungsbeteiligung und Bildungsfortschritte

	Nicht relevant	1	2	3	4
Bildungsbeteiligung über die gesamte Lebensspanne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bildungsbeteiligung und Abschlussquoten im Sekundarbereich II	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zugang zu und Beteiligung an tertiärer Bildung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Studienabschluss und Studienabbruch im Tertiärbereich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Schüler, denen zur Bewältigung des Lehrplans zusätzliche Ressourcen zur Verfügung gestellt werden.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beteiligung der Erwachsenenbevölkerung an Fort- und Weiterbildung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Lernumfeld und Organisation der Schulen

	Nicht relevant	1	2	3	4
Lehrergehälter an öffentlichen Schulen des Primar- und Sekundarbereichs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Verteilung der Lehrer nach Alter und Geschlecht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unterrichtszeit und Arbeitszeit der Lehrer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Insgesamt vorgesehene Unterrichtszeit für Schüler des Sekundarbereich I	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zahlenmäßiges Schüler/Lehrer-Verhältnis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schulung der Lehrer in Informations- und Kommunikationstechnologien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nutzung und Verfügbarkeit von Computern in der Schule sowie im Lehr- und Lernprozess	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Individuelle, gesellschaftliche und arbeitsmarktbezogene Bildungsergebnisse

	Nicht relevant	1	2	3	4
Erwerbsquoten nach Bildungsstand	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Erwartete Jahre in Ausbildung und Beschäftigung für 15- bis 29-Jährige	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bildung und Beschäftigung junger Menschen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die spezifische Situation junger Menschen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Einkommen und Bildungsstand	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Schulische Leistungen

	Nicht relevant	1	2	3	4
Entwicklungen beim mittleren Leistungsstand in Mathematik und den Naturwissenschaften in der 8. Klasse (1995 und 1999)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unterschiede im Leistungsstand von Achtklässlern in..... Mathematik und den Naturwissenschaften (1995 und 1999)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wirtschaftliche Ungleichheiten und ungleiche Lesefähigkeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Geschlechtsspezifische Unterschiede im Leistungsstand von Achtklässlern in Mathematik und den Naturwissenschaften (1999)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Welche weiteren Bildungsindikatoren könnten Ihnen bei Ihrer Arbeit bzw. Ihren Studien helfen?

9. Wie beurteilen Sie die Qualität der gedruckten Fassung? (1 = schwach, 4 = sehr gut)

	1	2	3	4
Präsentation der Grafiken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Präsentation der Tabellen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Layout und Lesbarkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Qualität der Interpretationstexte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Qualität der Daten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Bezüglich der Anzahl der präsentierten Indikatoren und der Balance zwischen Text und Grafiken, denken Sie, die Publikation sollte erweitert oder reduziert werden oder unverändert bleiben?

	erweitert	reduziert	unverändert bleiben
Anzahl der erfassten Indikatoren.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interpretationstexte.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Im Jahre 2000 wurde eine 16-seitige Zusammenfassung separat publiziert. (1= schwach, 4=sehr gut)

	1	2	3	4	Ich kenne die Zusammen- fassung nicht
In wie weit erfüllte die Zusammenfassung Ihre Bedürfnisse?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Wussten Sie, das die zugrundeliegende Datenbank auch als CD-ROM und online unter <http://www.SourceOECD.org> verfügbar ist?

Ja, als CD-ROM Ja, Online unter SourceOECD Nein, keine von beiden

13. Für Anwender der Datenbank auf CD oder online: In wie weit erfüllte die Datenbank Ihre Bedürfnisse? (1= schwach, 4=sehr gut)

	1	2	3	4	Ich kenne die Datenbank nicht
Bezüglich der ausgewählten Indikatoren.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bezüglich der Benutzerfreundlichkeit.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. Haben Sie weitere Anregungen, inwieweit Bildung auf einen Blick verbessert werden kann?

Vielen Dank für das Ausfüllen dieses Fragebogens!

Bitte faxen Sie den ausgefüllten Fragebogen an: +33 1 45 24 94 53

Oder senden Sie ihn an: Hannah Cocks, OECD, 2 rue André Pascal, Paris 75775 Cedex 16, France

