

Bildung auf einen Blick

OECD-Indikatoren 2005



Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung

Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD)

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

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

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

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

Die Hauptziele dieses Zentrums sind:

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

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

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

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

Education at a Glance: OECD Indicators – 2005 Edition

Regards sur l'Éducation: Les indicateurs de l'OCDE Edition 2005

© 2005 OECD

Alle Rechte vorbehalten

© 2005 Bundesministerium für Bildung und Forschung, Deutschland für die deutsche Übersetzung

Veröffentlicht in Absprache mit der OECD, Paris

Für die Qualität der deutschen Version und die Übereinstimmung mit dem Originaltext übernimmt das
Bundesministerium für Bildung und Forschung die Verantwortung

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

Vorwort

Bei der Suche nach einer Bildungspolitik, die auf wirksame Art und Weise die sozialen und wirtschaftlichen Aussichten des Einzelnen verbessert, Anreize für eine größere Effizienz bei der Bildungsvermittlung bietet und dazu beiträgt, Ressourcen zur Bewältigung der steigenden Bildungsnachfrage zu mobilisieren, lenken die Regierungen ihre Aufmerksamkeit in verstärktem Maße auf internationale Vergleiche. Als Teil der Bemühungen in diesem Bereich sieht die Direktion für Bildungswesen eine ihrer Hauptaufgaben in der Entwicklung und Analyse international vergleichbarer, quantitativer Indikatoren, die dann jährlich in *Bildung auf einen Blick* veröffentlicht werden. Diese Indikatoren bieten den Regierungen die Möglichkeit, das eigene Bildungssystem im Licht der Leistungsfähigkeit anderer Länder zu betrachten. Zusammen mit den länderspezifischen Untersuchungen der OECD sind sie darauf ausgelegt, die Regierungen in ihren Bemühungen um Reformen in der Bildungspolitik zu unterstützen.

Die Veröffentlichung *Bildung auf einen Blick* zielt ab auf die Bedürfnisse einer breit gestreuten Leserschaft – von den Regierungen, die von den bildungspolitischen Erfahrungen anderer Länder lernen wollen, über Wissenschaftler, die Daten für weiter gehende Analysen benötigen, bis zur allgemeinen Öffentlichkeit, die einen Überblick darüber gewinnen möchte, welche Fortschritte das Bildungssystem des eigenen Landes dabei macht, Schüler und Studierende von Weltklasseformat auszubilden. Diese Veröffentlichung untersucht die Qualität der Lernergebnisse, die politischen Ansatzpunkte und Bedingungen, die die Bildungserfolge beeinflussen, und die – im weitesten Sinne – individuellen und gesellschaftlichen Ertragsraten von Investitionen in Bildung.

Bildung auf einen Blick ist das Ergebnis langjähriger gemeinsamer Bemühungen der Regierungen der OECD-Länder, der Experten und Institutionen, die im Rahmen des OECD Education Indicators Programme (INES) zusammenarbeiten, sowie des Sekretariats der OECD. Sie wurde erstellt von der

Abteilung für Indikatoren und Analysen des OECD-Direktorats für Bildung unter der Leitung von Andreas Schleicher in Zusammenarbeit mit Etienne Albiser, Eric Charbonnier, Michael Davidson, Stéphane Guillot, Jean-Luc Heller, Alistair Nolan und Karine Tremblay. Cécile Bily, Manuela de Sousa, Grainne Harrington, Kate Lancaster und Annette Panzera waren unterstützend in den Bereichen Statistik und Recherche tätig. Die Entwicklung der Veröffentlichung wurde von den Nationalen INES-Koordinatoren in den Mitgliedsländern gesteuert und durch die drei Länder, die für die Koordination der INES-Netzwerke verantwortlich zeichnen – die Niederlande, Schweden und die Vereinigten Staaten –, finanziell und sachlich unterstützt. Eine Liste der Mitglieder der verschiedenen Organe sowie der einzelnen Fachleute, die an diesem Bericht und der OECD/INES-Arbeit generell mitgewirkt haben, findet sich am Ende dieser Veröffentlichung.

In den letzten Jahren ist zwar viel erreicht worden, aber die Mitgliedsländer und die OECD setzen ihre Bemühungen fort, bildungspolitische Fragen noch besser mit den besten verfügbaren international vergleichbaren Daten in Verbindung zu setzen. Hierbei stellen sich verschiedene Herausforderungen, und es müssen Kompromisse eingegangen werden. Erstens müssen die Indikatoren die Fragen ansprechen, die in den einzelnen Ländern von großer bildungspolitischer Bedeutung sind und bei denen eine international vergleichende Perspektive gegenüber nationalen Analysen und Bewertungen tatsächlich einen Informationsgewinn liefert. Zweitens müssen die Indikatoren zwar so vergleichbar wie möglich sein, gleichzeitig aber auch länderspezifisch genug, um historische, systembedingte und kulturelle Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern berücksichtigen zu können. Drittens muss die Darstellung in den Indikatoren so klar wie möglich sein, gleichzeitig aber auch der facettenreichen Realität von Bildungssystemen in der heutigen Welt gerecht werden. Viertens besteht der allgemeine Wunsch, die Zahl der Indikatoren so niedrig wie möglich zu halten, während gleichzeitig ihre Anzahl aber groß genug sein muss, um den

politischen Entscheidungsträgern in den einzelnen Ländern, die sich ganz unterschiedlichen Herausforderungen gegenübersehen, wirklich von Nutzen zu sein.

Die OECD wird diese Herausforderungen auch weiterhin entschieden angehen und die Entwicklung von Indikatoren nicht nur in den Bereichen vorantreiben, in denen die Entwicklung von Indikatoren möglich und vielversprechend ist, sondern auch in jene Bereiche vordringen, in denen noch sehr viel grundlegende konzeptionelle Arbeit vonnöten ist. Die Weiterentwicklung der Internationalen Schulleistungsstudie PISA der OECD und der Beginn einer neuen Erhebung zu Lehrkräften, Unterrichten und Lernen werden wichtige Elemente zur Erreichung dieses Ziels sein.

Für diesen Bericht zeichnet der Generalsekretär der OECD verantwortlich.

Barry McGaw
Leiter der Direktion Bildungswesen
OECD



Inhalt

Vorwort	3
Interessante Einzelergebnisse	II
Einleitung: Die Indikatoren und ihr konzeptioneller Rahmen	2I
Hinweise für den Leser	25
Kapitel A: Bildungsergebnisse und die Auswirkungen von Lernen	29
Indikator A1: Bildungsstand der Erwachsenenbevölkerung	3I
Tabelle A1.1a Bildungsstand der Erwachsenenbevölkerung (2003)	39
Tabelle A1.2a Bevölkerung mit mindestens einem Abschluss des Sekundarbereichs II (2003) ..	40
Tabelle A1.3a Bevölkerung mit einem Abschluss im Tertiärbereich (2003)	4I
Tabelle A1.4 Bildungsstand ausgedrückt als durchschnittliche Zahl der Jahre in formaler Ausbildung (2003)	42
Indikator A2: Aktuelle Abschlussquoten im Sekundarbereich II	43
Tabelle A2.1 Abschlussquoten im Sekundarbereich II (2003)	48
Indikator A3: Aktuelle Abschlussquoten im Tertiärbereich	49
Tabelle A3.1 Abschlussquoten im Tertiärbereich (2003)	59
Tabelle A3.2 Zahl der Absolventen in naturwissenschaftlich ausgerichteten Fächern, nach Geschlecht (2003)	60
Tabelle A3.3 Motivation in Mathematik und Absolventen des Tertiärbereichs A, nach Geschlecht (2003)	6I
Indikator A4: Was 15-Jährige in Mathematik leisten	63
Tabelle A4.1 Anteil der Schüler auf den jeweiligen Kompetenzstufen der PISA-Gesamtskala Mathematik (in %) (2003)	75
Tabelle A4.2 Mittelwert und Varianz der Schülerleistungen bei den einzelnen Inhaltsbereichen der PISA-Gesamtskala Mathematik (2003)	76
Tabelle A4.3 Mittelwert und Varianz der Schülerleistungen auf der PISA-Gesamtskala Mathematik (2003)	77
Indikator A5: Was 15-Jährige beim Problemlösen leisten	79
Tabelle A5.1 Anteil der Schüler auf den jeweiligen Kompetenzstufen der OECD-PISA-Problemlöseskala (in %) (2003)	88
Tabelle A5.2 Mittelwert und Varianz der Schülerleistungen auf der OECD-PISA- Problemlöseskala (2003)	89
Indikator A6: Varianz der Leistungen 15-Jähriger in Mathematik zwischen Schulen und innerhalb von Schulen	9I
Tabelle A6.1 Varianz der Schülerleistungen zwischen Schulen und innerhalb von Schulen auf der OECD-PISA-Gesamtskala Mathematik (2003)	98
Indikator A7: Leistungen von Schülern der 8. Jahrgangsstufe in Mathematik und Naturwissenschaften (2003 und 1995)	99
Tabelle A7.1 Verteilung der Leistungen von Schülern der 8. Jahrgangsstufe in TIMSS (1995, 2003)	II0
Tabelle A7.2 Unterschiede in den Leistungen von Schülern der 8. Jahrgangsstufe bei TIMSS, nach Geschlecht (1995 bis 2003)	III

Indikator A8: Erwerbsquoten nach Bildungsstand	113
Tabelle A8.1a Beschäftigungsquoten und Bildungsstand, nach Geschlecht (2003)	123
Tabelle A8.2a Arbeitslosenquoten und Bildungsstand, nach Geschlecht (2003)	124
Tabelle A8.3a Entwicklung der Beschäftigungsquoten, nach Bildungsstand (1991–2003) . . .	125
Tabelle A8.4a Entwicklung der Arbeitslosenquoten, nach Bildungsstand (1991–2003)	127
Indikator A9: Die Erträge aus Bildung: Bildung und Einkommen	129
Tabelle Ag.1a Relative Einkommen der Bevölkerung mit Erwerbseinkommen.	146
Tabelle Ag.1b Einkommensunterschiede zwischen Frauen und Männern.	147
Tabelle Ag.2a Entwicklung der relativen Einkommen: Erwachsenenbevölkerung (1997–2003)	148
Tabelle Ag.3 Entwicklung der Einkommensunterschiede zwischen Frauen und Männern (1997–2003)	149
Tabelle Ag.4a Verteilung der 25- bis 64-Jährigen nach Einkommensniveau und Bildungsstand.	150
Tabelle Ag.4b Verteilung der 25- bis 64-jährigen Männer nach Einkommensniveau und Bildungsstand.	152
Tabelle Ag.4c Verteilung der 25- bis 64-jährigen Frauen nach Einkommensniveau und Bildungsstand.	154
Tabelle Ag.5 Individuelle Ertragsraten für eine Person mit einem Abschluss unterhalb Sekundarbereich II (ISCED 0/1/2), die investierte, um einen Abschluss im Sekundarbereich II oder dem postsekundären, nichttertiären Bereich (ISCED 3/4) zu erlangen (2002)	156
Tabelle Ag.6 Individuelle Ertragsraten für eine Person mit einem Abschluss im Sekundarbereich II oder im postsekundären, nichttertiären Bereich (ISCED 3/4), die investierte, um einen universitären Abschluss zu erlangen (ISCED 5/6) (2002)	156
Tabelle Ag.7 Fiskalische Ertragsraten für eine Person mit einem Abschluss unterhalb Sekundarbereich II (ISCED 0/1/2), die investierte, um einen Abschluss im Sekundarbereich II oder dem postsekundären, nichttertiären Bereich (ISCED 3/4) zu erlangen (2002)	157
Tabelle Ag.8 Fiskalische Ertragsraten für eine Person mit einem Abschluss im Sekundarbereich II oder im postsekundären, nichttertiären Bereich (ISCED 3/4), die investierte, um einen universitären Abschluss (ISCED 5/6) zu erlangen (2002)	157
Tabelle Ag.9 Gesellschaftliche Ertragsraten für eine Person mit einem Abschluss unterhalb Sekundarbereich II (ISCED 0/1/2), die investierte, um einen Abschluss im Sekundarbereich II oder dem postsekundären, nichttertiären Bereich (ISCED 3/4) zu erlangen (2002)	158
Tabelle Ag.10 Gesellschaftliche Ertragsraten für eine Person mit einem Abschluss im Sekundarbereich II oder im postsekundären, nichttertiären Bereich (ISCED 3/4), die investierte, um einen universitären Abschluss (ISCED 5/6) zu erlangen (2002)	158
Indikator A10: Die Erträge aus Bildung: Wirtschaftswachstum und gesamtgesellschaftliche Effekte	159

Kapitel B:	Die in Bildung investierten Finanz- und Humanressourcen . . .	173
Indikator B1:	Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden	175
Tabelle B1.1	Jährliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden (2002)	191
Tabelle B1.2	Jährliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden im Verhältnis zum BIP pro Kopf (2002)	192
Tabelle B1.3	Kumulierte Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Studierenden über die durchschnittliche Verweildauer im Tertiärbereich (2002)	193
Tabelle B1.4	Veränderung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden aufgrund verschiedener Faktoren, nach Bildungsbereich (1995, 2002) . . .	194
Indikator B2:	Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Verhältnis zum Bruttoinlandsprodukt	195
Tabelle B2.1a	Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP, für alle Bildungsbereiche (1990, 1995 und 2002)	205
Tabelle B2.1b	Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP, nach Bildungsbereich (1995, 2002)	206
Tabelle B2.1c	Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP, nach Bildungsbereichen (2002)	207
Tabelle B2.2	Veränderung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen (1995, 2002)	208
Indikator B3:	Öffentliche und private Ausgaben für Bildungseinrichtungen	209
Tabelle B3.1	Relative Anteile öffentlicher und privater Ausgaben für Bildungseinrichtungen aller Bildungsbereiche (1995, 2002)	219
Tabelle B3.2a	Relative Anteile öffentlicher und privater Ausgaben für Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereichen (1995, 2002)	220
Tabelle B3.2b	Relative Anteile öffentlicher und privater Ausgaben für Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs (1995, 2002)	221
Indikator B4:	Die öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung	223
Tabelle B4.1	Öffentliche Gesamtausgaben für Bildung (1995, 2002)	229
Indikator B5:	Unterstützung für Schüler/Studierende und private Haushalte durch öffentliche Subventionen	231
Tabelle B5.1	Öffentliche Subventionen an private Haushalte und andere private Einheiten als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung und des BIP, für den Primar-, Sekundar- und postsekundären, nichttertiären Bereich (2002)	240
Tabelle B5.2	Öffentliche Subventionen an private Haushalte und andere private Einheiten als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung und des BIP, für den Tertiärbereich (2002)	241
Indikator B6:	Ausgaben für Bildungseinrichtungen nach Art der erbrachten Leistung und Ausgabenkategorien	243
Tabelle B6.1	Ausgaben für Bildungseinrichtungen nach Ausgabenkategorien als Prozentsatz des BIP (2002)	252
Tabelle B6.2	Jährliche Ausgaben pro Schüler/Studierenden für Unterricht, zusätzliche Dienstleistungen sowie Forschung und Entwicklung (FuE) (2002)	253
Tabelle B6.3	Ausgaben für Bildungseinrichtungen, nach Ausgabenkategorien und Bildungsbereich (2002)	254

Kapitel C: Bildungszugang, Bildungsbeteiligung und Bildungserwartung (in Jahren)	255
Indikator C1: Bildungsbeteiligung vom Primarbereich bis zum Erwachsenenalter	257
Tabelle C1.1 Bildungserwartung (in Jahren) (2003)	269
Tabelle C1.2 Bildungsbeteiligung, nach Alter (2003)	270
Indikator C2: Bildungsbeteiligung im Sekundarbereich II und im Tertiärbereich	271
Tabelle C2.1 Struktur der Bildungsteilnahme im Sekundarbereich II, nach Ausrichtung des Bildungsgangs (2003)	279
Tabelle C2.2 Studienanfängerquoten im Tertiärbereich und Altersverteilung der Studienanfänger (2003)	280
Indikator C3: Ausländische Studierende im Tertiärbereich	281
Tabelle C3.1 Austausch von Studierenden im Tertiärbereich (2003)	303
Tabelle C3.2 Ausländische Studierende im Tertiärbereich, nach Heimatland (2003)	304
Tabelle C3.3 Ausländische Studierende im Tertiärbereich, nach Zielland (2003)	306
Tabelle C3.4 Verteilung ausländischer Studierender, nach Bildungsbereich und Art des Studiums im Tertiärbereich (2003)	308
Tabelle C3.5 Verteilung ausländischer Studierender, nach Fächergruppen (2003)	309
Tabelle C3.6 Entwicklungstendenzen der Zahl ausländischer Studierender im Tertiärbereich, die außerhalb ihres Heimatlandes eingeschrieben sind (1998, 2000, 2001, 2002 und 2003)	309
Indikator C4: Bildungs- und Beschäftigungsstatus junger Menschen	311
Tabelle C4.1a Zu erwartende Jahre in Ausbildung und nicht in Ausbildung für 15- bis 29-Jährige (2003)	323
Tabelle C4.2.a Anteil junger Menschen (in %), die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden (2003)	325
Tabelle C4.2.b Anteil junger Männer (in %), die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden (2003)	327
Tabelle C4.2.c Anteil junger Frauen (in %), die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden (2003)	329
Tabelle C4.3 Anteil Arbeitsloser, die sich nicht in Ausbildung befinden, an der Gesamtbevölkerung (in %) (2003)	331
Tabelle C4.4a Entwicklung des Anteils junger Menschen (in %), die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden (1995–2003)	333
Indikator C5: Die Situation junger Menschen mit niedrigem Bildungsstand	335
Tabelle C5.1 Anteil 20- bis 24-Jähriger (in %), die sich nicht in Ausbildung befinden, nach Bildungsstand, Erwerbsstatus und Geschlecht (2003)	345
Tabelle C5.2 Verteilung 20- bis 24-Jähriger, nach Ausbildungssituation (2002)	347
Tabelle C5.3 Anteil der bei den Eltern lebenden 20- bis 24-Jährigen, deren Eltern beide nicht über einen Abschluss im Sekundarbereich II verfügen (in %), nach Ausbildungssituation (2002)	348
Tabelle C5.4 Beschäftigungsquoten 20- bis 24-Jähriger mit niedrigem Bildungsstand sowie von Vergleichsgruppen (2002)	349
Indikator C6: Teilnahme an Fort- und Weiterbildung	351
Tabelle C6.1a Teilnahme an formaler und/oder nichtformaler Fort- und Weiterbildung, nach Bildungsstand und Geschlecht (2003)	363
Tabelle C6.1b Teilnahme an formaler und/oder nichtformaler und/oder informeller Fort- und Weiterbildung, nach Bildungsstand und Geschlecht (2003)	364

Tabelle C6.2	Teilnahme der Erwerbsbevölkerung an nichtformaler berufsbezogener Fort- und Weiterbildung, nach Bildungsstand (2003)	365
Tabelle C6.3	Teilnahme an nichtformaler berufsbezogener Fort- und Weiterbildung, nach Beschäftigungsstatus (2003)	366
Tabelle C6.4	Teilnahme an nichtformaler berufsbezogener Fort- und Weiterbildung, Erwerbsbevölkerung, nach Alter und Geschlecht (2003)	367
Tabelle C6.5	Teilnahme an nichtformaler berufsbezogener Fort- und Weiterbildung, Beschäftigte, nach Bildungsstand und Branche (2003)	368
Tabelle C6.6	Teilnahme an nichtformaler berufsbezogener Fort- und Weiterbildung, Beschäftigte, nach Beschäftigungsgruppe (2003)	370
Kapitel D: Das Lernumfeld und die Organisation von Schulen		373
Indikator D1: Insgesamt vorgesehene Unterrichtszeit im Primar- und Sekundarbereich		375
Tabelle D1.1	Unterrichtszeit an öffentlichen Bildungseinrichtungen (2003)	387
Indikator D2: Klassengröße und zahlenmäßiges Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis		389
Tabelle D2.1	Durchschnittliche Klassengröße, nach Art der Bildungseinrichtung und Bildungsbereich (2003)	399
Tabelle D2.2	Zahlenmäßiges Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis in Bildungseinrichtungen (2003)	400
Tabelle D2.3	Unterrichtende und nicht unterrichtende Beschäftigte in Bildungseinrichtungen (2003)	401
Indikator D3: Gehälter von Lehrern		403
Tabelle D3.1	Lehrergehälter (2003)	419
Tabelle D3.2a	Zulagen zum Grundgehalt für Lehrer an öffentlichen Bildungseinrichtungen (2003)	421
Tabelle D3.3	Veränderungen der Lehrergehälter (zwischen 1996 und 2003)	423
Indikator D4: Unterrichtszeit und Arbeitszeit der Lehrer		425
Tabelle D4.1	Aufteilung der Arbeitszeit von Lehrern (2003)	434
Indikator D5: Öffentliche und private Bildungsanbieter		435
Tabelle D5.1	Verteilung der Schüler im Primar- und Sekundarbereich, nach Art der Bildungseinrichtung (2003)	446
Tabelle D5.2	Verteilung der Studierenden im Tertiärbereich, nach Art der Bildungseinrichtung (2003)	447
Tabelle D5.3	Zahlenmäßiges Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis, nach Art der Bildungseinrichtung (2003)	448
Tabelle D5.4	Anteil der Schüler (in %) und Schülerleistungen auf der Mathematikskala, nach Art der Bildungseinrichtung (2003)	449
Indikator D6: Institutionelle Differenzierung		451
Tabelle D6.1	Strukturelle Merkmale der Schulsysteme in den OECD-Ländern	459
Tabelle D6.2	Interkorrelationsmatrix der Durchschnittswerte bei den strukturellen Merkmalen in den OECD-Ländern	460

Anhang 1: Merkmale der Bildungssysteme	461
Tabelle XI.1a Typisches Abschlussalter im Sekundarbereich II	463
Tabelle XI.1b Typisches Abschlussalter im postsekundären, nichttertiären Bereich	464
Tabelle XI.1c Typisches Abschlussalter im Tertiärbereich	465
Tabelle XI.2 Für die Berechnung der Indikatoren verwendete Haushalts- und Schuljahre	466
Tabelle XI.3 Abschlussanforderungen für Bildungsgänge im Sekundarbereich II (ISCED 3)	468
Anhang 2: Statistische Bezugsdaten	469
Tabelle X2.1 Überblick über das wirtschaftliche Umfeld anhand grundlegender Kennzahlen (Referenzzeitraum: Kalenderjahr 2002, zu konstanten Preisen von 2002)	470
Tabelle X2.2 Grundlegende statistische Bezugsdaten (Referenzzeitraum: Kalenderjahr 2002, zu konstanten Preisen von 2002)	471
Tabelle X2.3 Grundlegende statistische Bezugsdaten (Referenzzeitraum 1995, zu konstanten Preisen von 1995)	472
Tabelle X2.3a Jährliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden (2002)	473
Tabelle X2.3b Veränderung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/ Studierenden aufgrund verschiedener Faktoren, nach Bildungsbereich (1995, 2002)	474
Tabelle X2.4a Statistische Bezugsdaten zur Berechnung der Lehrergehälter, nach Bildungsbereich (1996, 2003)	475
Tabelle X2.4b Statistische Bezugsdaten zur Berechnung der Lehrergehälter (1996, 2003)	477
Tabelle X2.5a Lehrergehälter (2003)	478
Tabelle X2.5b Veränderungen der Lehrergehälter (1996 und 2003)	479
Anhang 3: Quellen, Methoden und technische Hinweise	481
Glossar	483
Literatur	503
Mitwirkende an dieser Publikation	507
Weiterführende OECD-Publikationen	511

Interessante Einzelergebnisse

Bildung und lebenslanges Lernen sind heute für die Entwicklung der Volkswirtschaft und der Gesellschaft eines Landes von entscheidender Bedeutung. Das gilt sowohl für die am weitesten entwickelten Industriestaaten der Welt als auch für diejenigen Länder, die gegenwärtig Phasen schnellen Wachstums und rasanter Entwicklung durchlaufen. Das Humankapital ist seit langem als Schlüsselfaktor für das Wirtschaftswachstum und die Verbesserung des wirtschaftlichen Erfolges des Einzelnen bekannt, aber es mehren sich die Belege dafür, dass es sich auch auf immaterielle Erträge wie die Gesundheit des Einzelnen und den sozialen Zusammenhalt innerhalb der Gesellschaft auswirkt.

Bildung auf einen Blick 2005 bietet ein umfangreiches aktuelles Spektrum an vergleichbaren Indikatoren zu der Leistungsfähigkeit der einzelnen Bildungssysteme. Der Schwerpunkt liegt zwar auf den 30 OECD-Ländern, aber die Indikatoren erfassen auch in immer stärkerem Umfang OECD-Partnerländer auf der ganzen Welt. Die Indikatoren untersuchen, wer an Bildung teilnimmt, wie viel für Bildung ausgegeben wird, wie Bildungs- und Lernsysteme funktionieren, und analysieren zahlreiche Bildungsergebnisse von der Problemlösefähigkeit der Schüler im Sekundarbereich bis zur Auswirkung von Bildung auf die Beschäftigungschancen von Erwachsenen.

Zu den in dieser Ausgabe neu hinzugekommenen Aspekten gehören: die Darstellung der Ergebnisse der Schulleistungsstudie PISA (Programme for International Student Assessment) aus dem Jahr 2003 in den Indikatoren A4, A5 und A6, mit Schwerpunkt auf den Mathematikleistungen 15-jähriger Schüler; Daten zur Einkommensverteilung nach Bildungsstand in Indikator A9; Belege für immaterielle Erträge von Bildung in Indikator A10; Vergleiche der Beteiligung von Arbeitsmarktteilnehmern an Fort- und Weiterbildung in Indikator C6; eine Analyse der von Schülern außerhalb der Schule aufgewendeten Zeit für Lernen in Indikator D1; Daten über die Auswirkungen der Trägerschaft einer Schule (öffentlich oder privat) auf die Leistungen der jeweiligen Schüler in Indikator D5 und in Indikator D6 Daten zu dem Ausmaß, in dem Schulen des Sekundarbereichs Schüler differenziert einteilen und wie sich diese Differenzierung auf die Schülerleistungen auswirkt.

Zu den zentralen Erkenntnissen dieser Veröffentlichung gehören:

Es gibt mehr Studierende als früher, die zudem noch über einen längeren Zeitraum studieren, aber die Abschlussquoten im Tertiärbereich variieren sehr stark

Der Bildungsstand der Erwachsenen in den OECD-Ländern nimmt weiter zu, da immer mehr junge Menschen einen Abschluss im Sekundarbereich II und im Tertiärbereich erwerben. Erwachsene im Alter von 25 bis 64 Jahren verfügen heute im Durchschnitt über Qualifikationen, deren Erwerb etwas länger als 12 Jahre dauerte, was ungefähr der

für einen Abschluss des Sekundarbereichs II erforderlichen Zeit entspricht. Junge Menschen schließen heute in der Regel ihre Schulbildung mit einem Abschluss im Sekundarbereich II ab, mit Ausnahme von vier OECD-Ländern erreichen mehr als 70 Prozent der jungen Menschen in den OECD-Ländern, für die Daten vorliegen, dieses Qualifikationsniveau, und im Durchschnitt der OECD-Länder erwirbt jeder Dritte einen Hochschulabschluss (Tertiärbereich A).

Die Indikatoren in [Bildung auf einen Blick 2005](#) zeigen auch:

- Viele OECD-Länder, in denen in der Vergangenheit viele Schüler keinen Abschluss im Sekundarbereich II erlangten, holen in diesem Bereich schnell auf. In Belgien, Frankreich, Griechenland, Irland und Korea schlossen etwa die Hälfte der zwischen 1950 und 1959 Geborenen den Sekundarbereich nicht ab, bei den zwischen 1970 und 1979 Geborenen hingegen erwarben zwischen 72 und 97 Prozent einen entsprechenden Abschluss. In Mexiko, Portugal und der Türkei erreichen junge Menschen auch heute noch weniger häufig einen Abschluss im Sekundarbereich II als in anderen Ländern.
- Die Entwicklung der Abschlussquoten im Tertiärbereich verlief weniger gleichmäßig als im Sekundarbereich II. Die Gesamtzahl der Absolventen ist in den OECD-Ländern hauptsächlich aufgrund des Anstiegs in einigen wenigen Ländern gewachsen. Gegenwärtig variieren die Abschlussquoten zwischen weniger als 20 Prozent in Deutschland, Österreich, der Tschechischen Republik und der Türkei und mehr als 40 Prozent in Australien, Dänemark, Finnland, Island und Polen. Diese Spanne bei den Abschlussquoten hängt mit der unterschiedlichen Ausgestaltung der tertiären Bildungssysteme in den einzelnen Ländern zusammen. In Ländern mit flexibleren Abschlussstrukturen werden eher hohe Abschlussquoten erreicht.
- In den meisten Ländern sind die Abschlussquoten der Frauen im Sekundarbereich II und im Tertiärbereich höher als die der Männer. Aber noch immer interessieren sich Frauen im Sekundarbereich weniger stark für Mathematik und Naturwissenschaften und erwerben auch seltener einen tertiären Abschluss in diesen Fächern.
- Neue aktualisierte Daten zeigen, dass die Zahl der Absolventen in naturwissenschaftlich ausgerichteten Fächern je 100.000 Beschäftigte von unter 700 in Ungarn bis zu über 2.200 in Australien, Finnland, Frankreich, Irland, Korea und dem Vereinigten Königreich reicht.

Die Schülerleistungen variieren innerhalb und zwischen den Ländern sowohl in lehrplanbezogenen Fächern wie Mathematik als auch bei der Problemlösefähigkeit sehr stark

PISA 2003 erfasste zum zweiten Mal die Kenntnisse und Fähigkeiten 15-jähriger Schüler, diesmal mit dem Schwerpunkt Mathematik. Unter den OECD-Ländern schnitten die Schüler in Finnland, Japan, Korea und den Niederlanden in Mathematik insgesamt am besten ab. Viele der aufschlussreichsten Vergleiche betrafen die Ursachen der Varianz der Schülerleistungen innerhalb einzelner Länder, wie zum Beispiel inwieweit

Schüler in verschiedenen Schulen unterschiedlich abschneiden. Einige zentrale Erkenntnisse der Studie:

- In Australien, Belgien, Finnland, Japan, Kanada, Korea, den Niederlanden, Neuseeland und der Schweiz kann wenigstens jeder fünfte Schüler komplexe mathematische Aufgaben der PISA-Kompetenzstufen 5 oder 6 lösen. Dies ist ein Hinweis auf die Zahl der Menschen mit ausgezeichneten mathematischen Fähigkeiten in diesen Ländern, die bei der weiteren Entwicklung der Wissensgesellschaft wahrscheinlich eine entscheidende Rolle spielen werden.
- Während die überwiegende Mehrzahl der Schüler in den OECD-Ländern wenigstens über grundlegende mathematische Kompetenzen verfügt und Aufgaben der Kompetenzstufe 2 lösen kann, variiert der Anteil derjenigen, die hierzu nicht in der Lage sind, erheblich und reicht von weniger als 10 Prozent in Finnland und Korea bis zu mehr als 25 Prozent in Griechenland, Italien, Mexiko, Portugal und der Türkei. Dies ist ein Hinweis darauf, wie viele Schüler auf ihrem weiteren Lebensweg wahrscheinlich mit ernsthaften Problemen bei der Anwendung von Mathematik rechnen müssen.
- Im Durchschnitt geht in jedem Land etwa ein Drittel der Varianz der Schülerleistungen in Mathematik auf Leistungsdifferenzen zwischen den Schulen zurück. Einigen Ländern gelingt es jedoch, hohe durchschnittliche Gesamtleistungen und zugleich geringe Leistungsdifferenzen zwischen den Schulen zu erreichen. In Finnland beispielsweise beträgt die Varianz zwischen den Schulen weniger als 5 Prozent, und in Kanada, Dänemark, Island und Schweden, weiteren Ländern mit guten Ergebnissen, liegt sie bei maximal 17 Prozent.
- Im Rahmen von PISA 2003 wurden zum ersten Mal die Problemlösefähigkeiten international gemessen und bewertet, inwieweit Schüler diese Fähigkeiten auf einen Kontext außerhalb eines klar abgegrenzten Schulfachs anwenden können. Die Ergebnisse belegen große Unterschiede sowohl beim Anteil der Schüler, die in der Lage sind, komplexe Probleme zu lösen, als auch bei denjenigen, die selbst von einfachen Problemen überfordert sind. In Finnland, Japan und Korea sind beispielsweise mindestens 7 von 10 Schülern in der Lage, komplexe Probleme zu lösen, die auf mehr als einer Informationsquelle beruhen oder Rückschlüsse aus den vorhandenen Informationen erfordern, d. h., sie erreichen mindestens Stufe 2 der dreistufigen Kompetenzskala. In Griechenland, Mexiko, Portugal und der Türkei erreichen dagegen höchstens vier von zehn Schülern diese Kompetenzstufe.

Anhand der Beschäftigungsaussichten und des Einkommens jedes Einzelnen sowie des Wirtschaftswachstums insgesamt lassen sich klar erkennbare Erträge der Bildung messen

Investitionen in Bildung lohnen sich für den Einzelnen und die Gesellschaft als Ganzes. Besser ausgebildete Erwachsene sind eher in Beschäftigung und verdienen im Durchschnitt besser. Diese Effekte variieren je nach Land und Bildungsbereich. Der Zusammenhang zwischen Bildung und Beschäftigung ist besonders deutlich bei Männern ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II, sie sind viel häufiger nicht in Be-

schäftigung als diejenigen mit einem solchen Abschluss. Die größten Einkommensunterschiede bestehen tendenziell zwischen denjenigen mit einem Hochschulabschluss und denjenigen, die lediglich einen Abschluss im Sekundarbereich II oder im postsekundären, nichttertiären Bereich erworben haben. Gesamtwirtschaftliche Effekte sind schwerer zu erfassen, aber die Kennzahlen belegen eindeutig Auswirkungen des Humankapitals auf die Produktivität und das Wirtschaftswachstum. Die Ergebnisse der entsprechenden Indikatoren:

- Frauen mit einem niedrigen Bildungsstand sind sowohl im Vergleich zu Männern mit einem niedrigen Bildungsstand als auch im Vergleich zu Frauen mit einem höheren Bildungsstand besonders selten in Beschäftigung. Dieses Phänomen ist in Griechenland, Irland, Italien, Mexiko, Spanien und der Türkei besonders ausgeprägt, hier arbeiten weniger als 47 Prozent der 25- bis 64-jährigen Frauen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II im Vergleich zu mehr als 70 Prozent der Männer mit einem vergleichbaren Bildungsstand. Außerdem arbeiten in diesen Ländern die meisten der hoch qualifizierten Frauen: Mindestens 70 Prozent der Frauen mit einem tertiären Abschluss sind beschäftigt, nur in der Türkei liegt dieser Anteil lediglich bei 63 Prozent.
- Neue Daten zu den Einkommen zeigen, dass abgesehen von den Unterschieden bei den Durchschnittseinkommen je nach Bildungsbereich in den einzelnen Ländern auch bei ähnlichem Bildungsstand erhebliche Unterschiede bei den Einkommen bestehen. So haben zum Beispiel in Belgien, Frankreich, Ungarn und Luxemburg über alle Bildungsbereiche hinweg relativ wenige Menschen ein Einkommen unterhalb der Hälfte des mittleren Einkommens.
- In den meisten OECD-Ländern war zwischen 1990 und 2000 mindestens die Hälfte des Wachstums des BIP pro Kopf auf eine erhöhte Arbeitsproduktivität zurückzuführen. Der geschätzte langfristige Effekt eines zusätzlichen Bildungsjahres auf die wirtschaftliche Produktion beläuft sich im OECD-Gebiet im Allgemeinen auf 3 bis 6 Prozent. Darüber hinaus wird auch untersucht, wie sich Bildung auf die Gesundheit des Einzelnen und den sozialen Zusammenhalt in der Gesellschaft auswirkt.

Die Ausgaben für Bildung steigen, wenn auch nicht immer im gleichen Ausmaß wie das BIP

Die OECD-Länder bauen ihre Bildungssysteme aus, versuchen aber gleichzeitig die finanzielle Belastung der ohnehin knappen Haushaltsetats in den Griff zu bekommen. Konkurrierende Sachzwänge haben zu ganz unterschiedlichen Entwicklungen bei den Bildungsausgaben geführt. Im Tertiärbereich, wo die Teilnehmerzahlen am schnellsten ansteigen, ist der Druck, die Kosten pro Teilnehmer zu senken, am größten. Im Primar- und Sekundarbereich, wo in einigen Ländern demographische Veränderungen zu einem Rückgang der Schülerzahlen führen, steigen die Ausgaben pro Schüler in fast allen Ländern an. Im Einzelnen bedeutet das:

- In Australien, Griechenland, Irland, den Niederlanden, Polen, Portugal, Spanien und der Türkei stiegen die Bildungsausgaben pro Schüler in den nichttertiären

Bereichen zwischen 1995 und 2002 um mindestens 30 Prozent. In einigen Ländern lag der Zuwachs bei weniger als 10 Prozent, und in Schweden war sogar ein leichter Rückgang zu beobachten.

- Im Tertiärbereich gingen die Ausgaben pro Studierenden in einigen Ländern um mehr als 10 Prozent zurück, da mit dem Anstieg der Studierendenzahlen keine entsprechende Veränderung der Bildungsausgaben einherging. Dies war in Polen, der Slowakischen sowie der Tschechischen Republik der Fall, wo die Studierendenzahlen rapide anstiegen, ebenso in Australien und Schweden, wo der Anstieg jedoch etwas geringer ausfiel. In Griechenland, der Schweiz, Spanien und der Türkei stiegen dagegen die Ausgaben pro Studierenden im Tertiärbereich um mehr als 30 Prozent.
- Nur in der Hälfte der Länder konnte der Anstieg der Bildungsausgaben zwischen 1995 und 2002 zumindest mit dem BIP-Wachstum Schritt halten. In Irland stieg das BIP besonders schnell an, die Ausgaben für nichttertiäre Bildungseinrichtungen stiegen jedoch nur halb so schnell, während die Ausgaben für den Tertiärbereich fast mit dem Wachstum des BIP Schritt hielten. Die Ausgaben für Bildungseinrichtungen stiegen in Neuseeland und der Türkei im nichttertiären Bereich und in Griechenland, Italien, Japan, Mexiko, Polen, der Schweiz, der Türkei und Ungarn im Tertiärbereich mehr als doppelt so schnell wie das BIP.

In einigen Bereichen sind die privaten Ausgaben für Bildung beträchtlich, aber Bildung wird auch weiterhin überwiegend aus staatlichen Mitteln finanziert

Bildungseinrichtungen werden heute immer noch überwiegend aus öffentlichen Mitteln finanziert, im Primar- und Sekundarbereich liegt deren Anteil in den OECD-Ländern bei über 90 Prozent. Im Tertiär- und Elementarbereich sind private Mittel von größerer Bedeutung, was sich in einigen Ländern besonders deutlich zeigt. In den meisten Ländern sind in den letzten Jahren die Bildungsausgaben unter Druck geraten, da das öffentliche Ausgabenvolumen als Prozentsatz des BIP generell gesunken ist. Da jedoch gleichzeitig ein größerer Teil der öffentlichen Haushalte für Bildung aufgewendet wurde, konnten die Auswirkung dieser Entwicklung teilweise abgemildert werden. Die Indikatoren zu den öffentlichen und privaten Bildungsausgaben zeigen:

- Der privat finanzierte Anteil im Tertiärbereich variiert sehr stark, von weniger als 4 Prozent in Dänemark, Finnland, Griechenland und Norwegen bis zu über 50 Prozent in Australien, Japan und den Vereinigten Staaten und sogar über 80 Prozent in Korea.
- In einigen Ländern sind Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs heute in stärkerem Maße auf private Mittel wie z. B. Studiengebühren angewiesen als noch Mitte der 1990er Jahre. In Australien, Mexiko, Portugal, der Slowakischen Republik, der Türkei und dem Vereinigten Königreich stieg der Anteil privater Mittel von 1995 bis 2002 um mehr als 5 Prozentpunkte. Im Primar- und Sekundarbereich dagegen ist der Anteil öffentlicher und privater Mittel weitgehend unverändert geblieben.

- Im Durchschnitt der OECD-Länder sind die öffentlichen Haushalte im Verhältnis zum BIP gesunken. Die öffentlichen Bildungsausgaben als Teil dieser Haushalte stiegen zwar an, aber dieser Anstieg blieb hinter dem Wachstum des BIP zurück. In Dänemark, Neuseeland und Schweden gab es besonders deutliche Veränderungen bei den öffentlichen Ausgaben zugunsten der Bildung.

Die Bildungserwartung (in Jahren) hat weiter zugenommen, und die meisten jungen Menschen können heute davon ausgehen, im Laufe ihres Lebens auch eine Ausbildung im Tertiärbereich (A oder B) aufzunehmen

In den meisten OECD-Ländern kann ein heute 5 Jahre altes Kind (bei gleich bleibenden Rahmenbedingungen) erwarten, zwischen 16 und 21 Jahre an Bildung teilzunehmen. In jedem Land ist die so gemessene Bildungserwartung (in Jahren) seit 1995 gestiegen, da die Bildungsteilnahme im Elementar-, Sekundarbereich II und im Tertiärbereich zugenommen hat. Unter gleich bleibenden Rahmenbedingungen wird die Mehrzahl der jungen Menschen – im Durchschnitt 53 Prozent – im Laufe des Lebens ein Studium an einer Hochschule oder auf vergleichbarem Niveau aufnehmen.

Die Indikatoren zeigen auf:

- Die Bildungserwartung (in Jahren) liegt für ein Kind, das im Jahr 2003 fünf Jahre alt war, in allen Ländern außer Luxemburg, Mexiko, der Slowakischen Republik und der Türkei bei über 16 Jahren und ist in Australien, Belgien, Finnland, Island, Schweden und dem Vereinigten Königreich mit 19 bis 21 Jahren am höchsten.
- In Griechenland, Island, Korea, Polen, Schweden, der Tschechischen Republik, der Türkei, Ungarn und dem Vereinigten Königreich stieg die Bildungserwartung in Jahren in dem relativ kurzen Zeitraum von 1995 bis 2003 um mehr als 15 Prozent.
- Ausgehend von den gegenwärtigen Beteiligungsquoten werden 53 Prozent der heutigen Jugendlichen in den OECD-Ländern im Laufe ihres Lebens ein Studium an einer Hochschule oder auf vergleichbarem Niveau aufnehmen. Etwa 16 Prozent werden ein Studium im Tertiärbereich B aufnehmen, wobei sich diese beiden Gruppen teilweise überschneiden. In Australien, Finnland, Island, Neuseeland, Norwegen, Polen, Schweden und Ungarn werden mehr als 60 Prozent der jungen Menschen ein Studium im Tertiärbereich A aufnehmen. In Korea und Neuseeland dominieren andere Formen der tertiären Bildung, hier werden mehr als die Hälfte der jungen Menschen an einem Studiengang im Tertiärbereich B teilnehmen.

Studierende, die zum Studium ins Ausland gehen, verändern die Bildungsteilnahme im Tertiärbereich in immer stärkerem Maße

Im Jahr 2003 waren 2,12 Millionen Studierende in OECD-Ländern außerhalb ihres Heimatlandes eingeschrieben. Dies stellt bei den der OECD gemeldeten Zahlen eine Zunahme der Gesamtzahl ausländischer Studierender von 11,5 Prozent gegenüber dem Vorjahr dar. Hervorzuheben ist:

- 70 Prozent aller ausländischen Studierenden im OECD-Raum konzentrieren sich auf 5 Gastländer: Australien, Frankreich, Deutschland, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten. Seit 1998 ist der Marktanteil Australiens gestiegen, während der Marktanteil des Vereinigten Königreichs und der Vereinigten Staaten gesunken ist.
- Absolut gesehen entsenden Deutschland, Frankreich, Griechenland, Japan, Korea und die Türkei die meisten der im Ausland Studierenden aus OECD-Ländern. Aus den OECD-Partnerländern kommen die meisten Studierenden aus China, Indien und Südostasien.
- Ein Drittel aller ausländischen Studierenden in den OECD-Ländern ist in den Vereinigten Staaten eingeschrieben, aber die Zusammensetzung dieser Studierenden hat sich in den letzten Jahren verändert. Die Zahl der Studierenden aus den Golfstaaten, Nordafrika und bestimmten südostasiatischen Ländern ist um 10 bis 37 Prozent zurückgegangen, Studierende aus diesen Ländern nehmen ihr Studium jetzt eher in Europa, dem Nahen Osten und Asien auf. Dagegen ist die Zahl der Studierenden aus China und Indien in den Vereinigten Staaten um 47 bzw. 12 Prozent gestiegen.

Die Teilnahme an Fort- und Weiterbildung von Arbeitmarktteilnehmern variiert deutlich zwischen den einzelnen Ländern

Aufgrund der zunehmend komplexeren Arbeitsaufgaben und der steigenden Arbeitsplatzmobilität müssen Arbeitmarktteilnehmer verstärkt ihre Kenntnisse und Fähigkeiten kontinuierlich weiterentwickeln. Dies geschieht jedoch in den einzelnen Ländern in sehr unterschiedlichem Ausmaß.

- In Dänemark, Finnland, Schweden, der Schweiz und den Vereinigten Staaten nahmen über 40 Prozent der Arbeitskräfte während eines Zeitraums von zwölf Monaten an einer Art nichtformaler berufsbezogener Fort- und Weiterbildung teil. In Griechenland, Portugal, Spanien und Ungarn liegt diese Quote hingegen bei weniger als 10 Prozent.
- In allen Ländern beteiligen sich Erwachsene mit einem Abschluss im Tertiärbereich eher an nichtformaler berufsbezogener Fort- und Weiterbildung als Erwachsene mit einem niedrigeren Bildungsstand.
- In allen Ländern nehmen Arbeitnehmer in den gehobeneren Dienstleistungsbranchen eher an nichtformaler berufsbezogener Fort- und Weiterbildung teil als diejenigen in anderen Branchen.

Junge Erwachsene verbinden Arbeiten und Lernen auf unterschiedliche Weise, aber viele sind weder beschäftigt noch in Ausbildung

Der Übergang von der Schule ins Arbeitsleben erstreckt sich in einigen OECD-Ländern über einen recht langen Zeitraum, und oft wechseln sich Phasen des Lernens und des

Arbeitens ab. Aber junge Menschen in Ausbildung, die bis zum Alter von Ende 20 keinen Abschluss erworben haben, sind stark gefährdet:

- Wer nicht wenigstens über einen Abschluss im Sekundarbereich II verfügt, ist häufiger von Arbeitslosigkeit betroffen. In Belgien, Deutschland, Frankreich, Polen, der Slowakischen sowie der Tschechischen Republik sind mehr als 15 Prozent der 25- bis 29-Jährigen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II arbeitslos.
- In einigen Ländern sind junge Menschen längere Zeit weder im Bildungssystem, noch haben sie einen Arbeitsplatz (d. h., sie sind entweder arbeitslos oder gar nicht im Arbeitsmarkt). In Belgien, Griechenland, Italien, Mexiko, Polen, der Slowakischen Republik, Spanien, der Tschechischen Republik, der Türkei, Ungarn und den Vereinigten Staaten erstreckt sich dieser Zeitraum für 15- bis 29-Jährige im Durchschnitt auf mehr als 2 Jahre.
- In einigen Ländern erfolgen Bildung und Arbeit überwiegend nacheinander, während sie in anderen parallel stattfinden. Duale Ausbildungsgänge, in europäischen Ländern relativ weit verbreitet, bieten eine kohärente berufliche Ausbildung, die zu anerkannten Berufsabschlüssen führt. In anderen Ländern werden Erstausbildung und bezahlte Arbeit selten kombiniert.

Der „Input“ im Bildungswesen lässt sich nicht nur anhand der Anzahl der Unterrichtsstunden und der Klassengröße messen, sondern auch anhand des außerschulischen Lernens der Schüler

Während der Schulpflicht variieren die oben genannten Komponenten erheblich zwischen den einzelnen Ländern. Die Zahl der Unterrichtsstunden und der Schüler pro Klasse ist in einigen Ländern um 50 Prozent höher als in anderen. Aber nicht alles spielt sich im Klassenzimmer ab, und die jüngsten PISA-Daten zeigen, dass auch die Zeit, die außerhalb des Klassenzimmers für das Lernen aufgewendet wird, erheblich zwischen den einzelnen Ländern variiert. Einige der Erkenntnisse zum „Input“ bei Unterricht und Lernen:

- Die insgesamt vorgesehene Unterrichtszeit für 7- bis 14-jährige Schüler liegt im Durchschnitt der OECD-Länder bei 6.852 Stunden. Die offiziellen Vorgaben reichen jedoch von 5.523 Stunden in Finnland bis zu ungefähr 8.000 Stunden in Australien, Italien, den Niederlanden und Schottland.
- Im Rahmen der PISA-Studie 2003 wurden die Schüler danach gefragt, wie lange sie außerhalb des Klassenzimmers lernen, und die Antworten variierten stark von Land zu Land. Während in Belgien, Island, Japan, Norwegen, Österreich, Portugal, Schweden, der Schweiz und der Tschechischen Republik das Lernen im Klassenzimmer bis zu 80 Prozent des gesamten schulischen Lernens ausmacht, berichten Schüler in Griechenland, dass mehr als 40 Prozent des schulischen Lernens nicht im Klassenzimmer stattfindet, u. a. durch Hausaufgaben oder die Teilnahme an außerschulischen Kursen.

- Im Sekundarbereich I beträgt die durchschnittliche Klassengröße 24 Schüler pro Klasse, aber sie reicht von mindestens 30 Schülern pro Klasse in Japan, Korea und Mexiko bis zu weniger als 20 Schülern in Dänemark, Island und der Schweiz.
- Im Durchschnitt der 10 OECD-Länder, für die Daten vorliegen, sind 30 Prozent der Beschäftigten in Bildungseinrichtungen des Primar- und Sekundarbereichs keine Lehrer. Dieser Anteil reicht von weniger als 20 Prozent in Korea und Neuseeland bis zu mehr als 40 Prozent in Frankreich und der Tschechischen Republik.

Die Gehälter der Lehrer und die Unterrichtszeit variieren erheblich zwischen den einzelnen Ländern, und in einigen Ländern ist die Gehaltsstruktur Veränderungen unterworfen

Bezogen auf das BIP pro Kopf verdienen die Lehrer in einigen Ländern mehr als doppelt so viel wie ihre Kollegen in anderen Ländern. Auch die Arbeitszeit der Lehrer variiert von Land zu Land. Angebot und Nachfrage führen in einigen Ländern zu Veränderungen der Gehaltsstruktur. Die Indikatoren zeigen:

- Die mittleren Gehälter von Lehrern im Sekundarbereich I sind in Korea und Mexiko mehr als doppelt so hoch wie das BIP pro Kopf, während sich die Gehälter in Island und der Slowakischen Republik auf weniger als 75 Prozent des BIP pro Kopf belaufen.
- Die jährliche Zahl der Unterrichtszeitstunden im Sekundarbereich I reicht von 535 Stunden in Japan bis zu mehr als 1.000 Stunden in Mexiko und den Vereinigten Staaten, mit ähnlicher Varianz in anderen Bildungsbereichen.
- Betrachtet man das Gehalt je Unterrichtsstunde, so werden Lehrer im Sekundarbereich II viel besser bezahlt als im Primarbereich. Das Gehalt je Unterrichtszeitstunde für einen Lehrer im Sekundarbereich II liegt in den Niederlanden und Spanien um 80 Prozent über dem eines Lehrers im Primarbereich, in Neuseeland, Polen, der Slowakischen Republik und den Vereinigten Staaten macht dieser Unterschied jedoch weniger als 5 Prozent aus.
- Der Wunsch, neue Lehrer für den Beruf zu gewinnen, könnte dazu beigetragen haben, dass seit 1996 in Australien, Dänemark, England, Finnland und Schottland die Anfangsgehälter für Lehrer viel schneller angestiegen sind als die anderen Gehälter. Im Gegensatz dazu sind in Japan, Neuseeland, den Niederlanden, Österreich und Portugal die mittleren Gehälter relativ rasch gestiegen. In Neuseeland sind auch die Höchstgehälter schneller angestiegen als die Anfangsgehälter, aber da man in Neuseeland das Höchstgehalt bereits nach acht Jahren erreicht, kann auch diese Entwicklung als Anreiz dafür gelten, neue Lehrer für den Beruf zu gewinnen.

Unterschiedliche Schultypen und Bildungssysteme bringen unterschiedliche Leistungen hervor, aber bei der Interpretation der Auswirkungen dieser strukturellen Unterschiede ist Vorsicht geboten

Die PISA-Studie 2003 zu den Leistungen 15-jähriger Schüler im Fach Mathematik ergab signifikante Leistungsunterschiede zwischen Schülern an öffentlichen und privaten Schulen. Es wurden auch einige Leistungsunterschiede zwischen Bildungssystemen, die im Sekundarbereich bei der Einteilung der Schüler mehr oder weniger stark differenzieren, festgestellt. Bei derartigen Vergleichen ist jedoch Vorsicht angebracht. Die wichtigsten Schlussfolgerungen:

- Im Durchschnitt schneiden private Schulen besser ab als öffentliche Schulen. Schüler an privaten Schulen erreichen durchschnittlich 33 Punkte mehr auf der PISA-Gesamtskala Mathematik, was in etwa einer halben Kompetenzstufe entspricht. Der größte Unterschied besteht in Deutschland (66 Punkte). Berücksichtigt man jedoch die sozioökonomischen Faktoren in vollem Umfang, schneiden private Schulen tendenziell nicht mehr besser ab.
- Schüler in stärker differenzierten und selektiven Bildungssystemen schneiden im Durchschnitt etwas schlechter ab als diejenigen in nicht so selektiven Bildungssystemen, der Unterschied ist jedoch statistisch nicht signifikant. Stärker differenzierte Bildungssysteme weisen eine wesentlich stärkere Leistungsvarianz zwischen den Schülern auf, nicht nur zwischen den Schulen, sondern auch zwischen Schülern mit einem privilegierteren und einem weniger privilegierten familiären Hintergrund.

Einleitung:

Die Indikatoren und ihr konzeptioneller Rahmen

Das zugrunde liegende Referenzsystem

Bildung auf einen Blick – OECD-Indikatoren 2005 bietet ein umfangreiches aktuelles Spektrum an vergleichbaren Indikatoren, die auf dem Konsens der Fachwelt beruhen, wie der gegenwärtige Stand der Bildung im internationalen Vergleich zu bewerten ist. Sie enthalten Informationen zu den in Bildung investierten personellen und finanziellen Ressourcen, zur Funktionsweise und Weiterentwicklung von Bildungssystemen und zu den Erträgen der Investitionen in Bildung. Die Indikatoren sind thematisch gegliedert und jeweils von entsprechendem Hintergrundmaterial begleitet. Die OECD-Indikatoren sind in einen konzeptionellen Rahmen eingestellt, der

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

Die folgende Referenz-Matrix veranschaulicht die ersten beiden Dimensionen.

	(1) Bildungs- und Lern- ergebnisse	(2) Politische Ansatzpunkte und Zusammenhänge, die die Bildungserfolge beeinflussen	(3) Gegebenheiten und Bedingungen, die von der Politik zu berück- sichtigen sind
(I) Einzelne Bildungsteil- nehmer und Lernende	(1.I) Die Qualität und Ver- teilung der individuellen Bildungsergebnisse	(2.I) Einstellungen, Engage- ment und Verhalten des Einzelnen	(3.I) Persönlicher Hintergrund des einzelnen Lernenden
(II) Arten des Unterrichts	(1.II) Die Qualität des Unterrichts	(2.II) Pädagogische Methoden und Lernstrategien sowie das Unterrichtsklima	(3.II) Unterrichts- und Lernbe- dingungen der Lernenden und Arbeitsbedingungen der Lehrenden
(III) Anbieter von Bildungs- dienstleistungen	(1.III) Die Abschlussquoten und Leistungen der Bildungs- einrichtungen	(2.III) Organisation der Bildungseinrichtungen und ihr Umfeld	(3.III) Merkmale der Anbieter von Bildungsdienstleis- tungen und ihres Umfelds
(IV) Das Bildungssystem als Ganzes	(1.IV) Die Gesamtleistung des Bildungssystems	(2.IV) Systemweite institutio- nelle Struktur, Zuweisung von Mitteln und politische Maßnahmen	(3.III) Der jeweilige nationale, bildungspolitische, soziale, wirtschaftliche und demographische Kontext

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

Die Akteure im Bildungssystem

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

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

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

Ergebnisse, politische Ansatzpunkte und Gegebenheiten

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

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

Bildungspolitische Fragen

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

- die Qualität der Bildungserfolge und des Bildungsangebots
- Chancengleichheit beim Bildungsangebot und den Bildungsergebnissen und
- Angemessenheit und Effektivität des Ressourcenmanagements.

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

Die in *Bildung auf einen Blick 2005* veröffentlichten Indikatoren fügen sich in dieses Referenzsystem ein, beziehen sich aber häufig auf mehr als eine Zelle der Referenzmatrix. Die meisten Indikatoren in **Kapitel A Bildungsergebnisse und die Auswirkungen von Lernen** beziehen sich natürlich auf die erste Spalte der Matrix, in der die Bildungs- und Lernergebnisse erfasst sind. Dennoch bieten beispielsweise die Indikatoren in Kapitel A, die den Bildungsstand verschiedener Generationen messen, nicht nur eine Kennzahl der Erträge der Bildungssysteme, sondern darüber hinaus auch den Kontext für die laufende Bildungspolitik und beeinflussen zum Beispiel die Politik im Bereich lebenslanges Lernen.

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

Kapitel C befasst sich mit *Bildungszugang, Bildungsbeteiligung und Bildungserwartung (in Jahren)*. Die Indikatoren dieses Kapitels sind eine Mischung aus Kennzahlen zu Ergebnissen, politischen Ansatzpunkten und Zusammenhängen. Die Zugangsquoten und die Bildungserwartung sind beispielsweise insofern Erfolgskennzahlen, als sie die Ergebnisse der bildungspolitischen Maßnahmen und Praktiken auf Ebene des Klassenzimmers, der Schule und des Bildungssystems erfassen. Aber sie bieten auch den Kontext für bildungspolitische Entscheidungen, indem sie die Bereiche erkennen lassen, in denen ein politisches Eingreifen erforderlich ist, um beispielsweise die Chancengleichheit zu verbessern.

In **Kapitel D** wird das *Lernumfeld und die Organisation von Schulen* untersucht. Hier zeigen die Indikatoren zur Unterrichtszeit, der Arbeitszeit der Lehrer sowie ihren Gehältern nicht nur politische Ansatzpunkte auf, die beeinflusst werden können, sondern auch den Kontext für die Unterrichtsqualität, die Arten des Unterrichts und die Lernerfolge der einzelnen Schüler.

Hinweise für den Leser

Statistische Erfassung

Zwar ist die Gültigkeit der Indikatoren in vielen Ländern nach wie vor durch unvollständige Daten eingeschränkt, prinzipiell wird jedoch jeweils das gesamte nationale Bildungssystem (innerhalb der nationalen Grenzen) erfasst, unabhängig davon, wer Eigentümer oder Geldgeber der betreffenden Bildungseinrichtungen ist und in welchen Strukturen das Bildungsangebot vermittelt wird. Abgesehen von einer Ausnahme (s. u.) werden sämtliche Schüler und Studierende sowie alle Altersgruppen berücksichtigt: Kinder (einschließlich derjenigen, die als Kinder mit einem besonderen pädagogischen Bedarf eingestuft sind), Erwachsene, Inländer, Ausländer sowie Schüler und Studierende, die an Fernkursen, in Sonderschulmaßnahmen oder an Ausbildungsgängen teilnehmen, die von anderen Ministerien als dem Bildungsministerium angeboten werden, sofern das Hauptziel der betreffenden Ausbildung die bildungsmäßige Förderung des Einzelnen ist. Die berufliche und technische Ausbildung am Arbeitsplatz bleibt jedoch – mit Ausnahme der dualen Ausbildung (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, bzw. sofern die zugrunde liegenden Bildungsgänge zu ähnlichen Abschlüssen führen wie die entsprechenden regulären Bildungsgänge. Kurse für Erwachsene, die in erster Linie aus allgemeinem Interesse, zur persönlichen Entwicklung, als Freizeitvergnügen oder zur Erholung belegt werden, sind hierbei ausgeschlossen.

Berechnung von internationalen Mittelwerten

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

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

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

Es ist zu beachten, dass sowohl das *Ländermittel* als auch *OECD insgesamt* durch fehlende Daten für einzelne Länder erheblich beeinflusst werden können. Aufgrund der relativ kleinen Zahl der untersuchten Länder wird dies jedoch nicht durch statistische Verfahren ausgeglichen. In den Fällen, in denen eine Kategorie für ein Land nicht zutrifft (gekennzeichnet durch ein „a“) oder der Datenwert für die entsprechende Berechnung vernachlässigbar ist (gekennzeichnet durch ein „n“), wird zur Berechnung der Ländermittelwerte der Wert null angesetzt. In den Fällen, in denen ein Datenpunkt das Verhältnis von zwei Werten angibt, die beide auf ein

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

In den Tabellen zur Finanzstatistik, die das Jahr 1995 berücksichtigen, wurden sowohl das Ländermittel als auch OECD insgesamt nur für die Länder berechnet, die Daten sowohl für 1995 als auch für 2002 zur Verfügung stellten. Dies erlaubt einen Vergleich des Ländermittels und des Werts *OECD insgesamt* im Zeitablauf, der nicht durch fehlende Daten für eines der Jahre beeinträchtigt wird.

Einstufung der Bildungsbereiche nach dem ISCED-System

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

Symbole für fehlende Daten

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

- a Daten nicht zutreffend, da die Kategorie nicht zutrifft.
- c Zu wenige Beobachtungen, um verlässliche Schätzungen anzugeben (d. h., eine Zelle ist mit weniger als 3 Prozent der Schüler für diese Zelle oder zu wenigen Schulen für valide Schlussfolgerungen besetzt). Diese Daten wurden jedoch bei der Berechnung der länderübergreifenden Durchschnittswerte berücksichtigt.
- m Keine Daten verfügbar.

- n Die Größenordnung ist entweder vernachlässigbar oder null.
- w Die Daten wurden auf Wunsch des betreffenden Landes zurückgezogen.
- x Die Daten sind in einer anderen Kategorie oder Spalte der Tabelle enthalten (z. B. bedeutet x(2), dass die Daten in Spalte 2 der Tabelle enthalten sind).

Weitere Quellen

Im Internet finden sich unter www.oecd.org/edu/eag2005 umfangreiche Informationen zu den bei den Indikatoren verwendeten Berechnungsmethoden, der Interpretation der Indikatoren im jeweiligen nationalen Kontext und den benutzten Datenquellen. Die Website bietet auch Zugang zu den Daten, die den Indikatoren zugrunde liegen.

Änderungen, die nach Drucklegung dieser Veröffentlichung erfolgten, sind unter www.oecd.org/edu/eag2005 aufgeführt.

Auf der Website www.pisa.oecd.org finden sich Informationen zu der Internationalen Schulleistungsstudie PISA der OECD, die für viele der Indikatoren in *Bildung auf einen Blick 2005* herangezogen wurde.

In diesem Jahr bietet *Bildung auf einen Blick* zum ersten Mal Zugriff auf den innovativen StatLink-Service der OECD. Unter jeder Abbildung und jeder Tabelle von *Bildung auf einen Blick 2005* findet sich eine URL, die zu einer Excel-Arbeitsmappe mit den entsprechenden zugrunde liegenden Daten führt. Diese URL sind dauerhaft eingerichtet und werden langfristig bestehen bleiben. Außerdem können Benutzer der E-Book-Ausgabe von *Bildung auf einen Blick* direkt auf diese Links klicken. Die entsprechende Arbeitsmappe öffnet sich dann in einem separaten Fenster.

Die Veröffentlichung *Bildungspolitische Analyse* ist ein Begleitband zu *Bildung auf einen Blick* und greift ausgewählte Themen von besonderer Relevanz für die Regierungen wieder auf. Die Ausgabe des Jahres 2005 enthält 4 Kapitel, in denen zentrale Ergebnisse und politische Entwicklungen zu folgenden Themen dargestellt werden: Erkenntnisse aus der PISA-Studie zu geschlechtsspezifischen Zusam-

menhängen und Besonderheiten beim Lernen, Formative Leistungsbeurteilungen als Instrument, um der Vielfalt im Klassenzimmer gerecht zu werden, Internationalisierung im Hochschulbereich, Beurteilung von Lehrern und ihre Anerkennung.

Ländercodes

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

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

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

Kapitel A

Bildungsergebnisse und die Auswirkungen von Lernen



Indikator A1: Bildungsstand der Erwachsenenbevölkerung

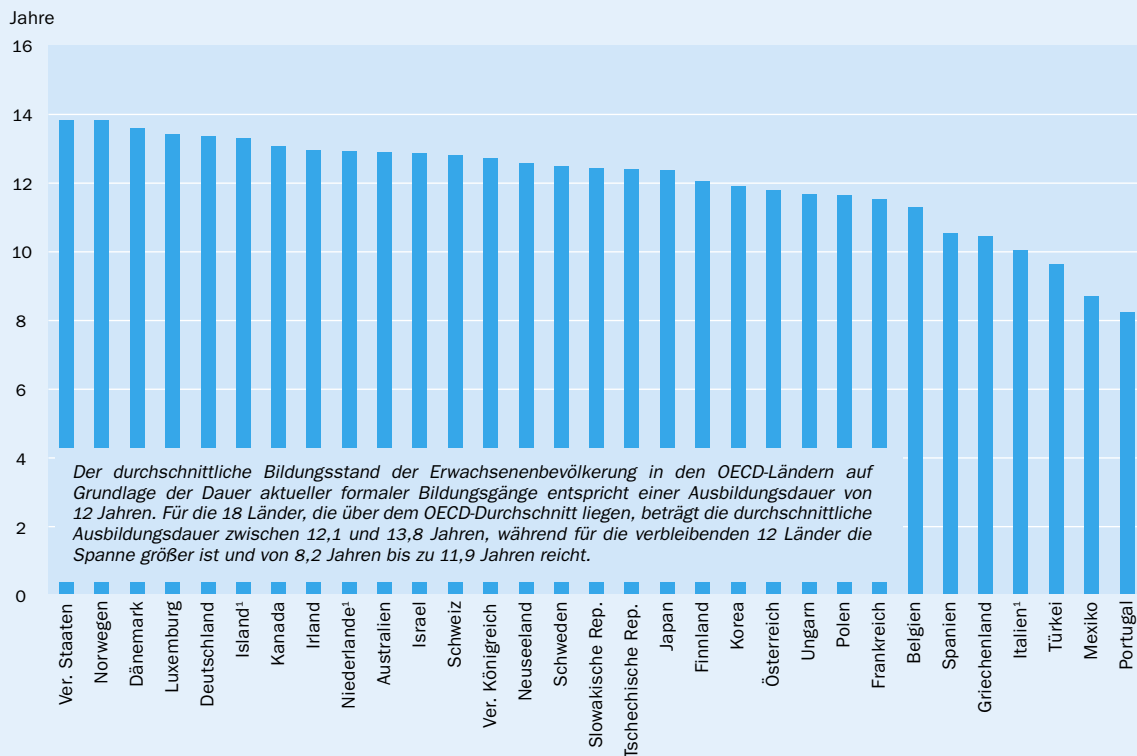
Dieser Indikator untersucht den Bildungsstand der Erwachsenenbevölkerung als Kennzahl der in Wirtschaft und Gesellschaft vorhandenen Kenntnisse und Fähigkeiten, er lässt sich anhand der durchschnittlichen Dauer formaler Bildung (in Jahren) ausdrücken.

Wichtigste Ergebnisse

Abbildung A1.1

Bildungsstand der Erwachsenenbevölkerung: Durchschnittliche Anzahl der Jahre im Bildungssystem (2003)

Die Grafik zeigt anhand der im Bildungssystem verbrachten Jahre, wie viel Ausbildung (in Jahren) heute 25- bis 64-Jährige erhalten haben. Hierbei ist zu beachten, dass es sich um in der Vergangenheit im Bildungssystem verbrachte Jahre handelt und sich die erweiterte Ausbildung Jugendlicher nur langsam im Bildungsstand der Erwachsenen niederschlägt.



1. Referenzjahr 2002.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der durchschnittlichen Anzahl der Jahre in formaler Ausbildung bei 25- bis 64-Jährigen.

Quelle: OECD, Tabelle A1.4. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/684518581842>

Weitere interessante Einzelergebnisse dieses Indikators

- Der Anteil derjenigen, die über einen Abschluss im Sekundarbereich II verfügen, ist in fast allen OECD-Ländern gestiegen, in einigen Ländern sogar recht deutlich: In 22 Ländern reicht ihr Anteil bei der jüngsten Altersgruppe von 71 bis 97 Prozent. Viele Länder mit traditionell eher niedrigem Bildungsstand holen auf, und die Abschlüsse im Sekundarbereich II haben fast überall zugenommen, so dass diese inzwischen fast zum Normalfall geworden sind.
- Gemessen am Bildungsstand hat in den OECD-Ländern der Anteil der Erwachsenenbevölkerung mit Kenntnissen und Fähigkeiten, die einer Ausbildung im Tertiärbereich entsprechen, zugenommen. Der größte Teil dieser Zunahme ist jedoch auf einen signifikanten Anstieg der tertiären Abschlussquoten in vergleichsweise wenigen Ländern zurückzuführen.

Politischer Hintergrund

Eine gut ausgebildete und qualifizierte Erwerbsbevölkerung ist für das soziale und wirtschaftliche Wohl eines Landes und des Einzelnen von großer Bedeutung (s. Indikator A10). Denn Bildung ist ein entscheidender Faktor, damit der Einzelne über Wissen, Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen verfügt, um effektiv am gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Leben teilnehmen zu können. Bildung trägt auch zu einer Erweiterung des wissenschaftlichen und kulturellen Wissens bei. Dieser Indikator zeigt den unterschiedlichen Bildungsstand der Erwachsenenbevölkerung auf.

Der Bildungsstand der Bevölkerung wird oftmals als Kennzahl für das „Humankapital“ verwendet, das heißt für die in der Bevölkerung und Erwerbsbevölkerung zur Verfügung stehenden Kenntnisse und Fähigkeiten. Wenn man ein einzelnes Ausbildungsjahr in jedem Bildungsbereich immer als äquivalent betrachtet, lässt sich der Bildungsstand der Erwachsenenbevölkerung anhand der durchschnittlichen Ausbildungsdauer (in Jahren) ausdrücken. Hierbei ist jedoch zu berücksichtigen, dass die Berechnung auf der Dauer aktueller Ausbildungsgänge beruht und keinen Schätzwert der tatsächlichen durchschnittlichen Ausbildungsdauer einer Bevölkerung in der Vergangenheit darstellt. Vergleicht man die einzelnen Länder anhand der durchschnittlichen Dauer der Ausbildung in Jahren, so unterstellt man, dass die in einem Ausbildungsjahr vermittelten Kenntnisse und Fähigkeiten in jedem Land gleich sind.

Ergebnisse und Erläuterungen

Im Durchschnitt der OECD-Länder bilden unter der Erwachsenenbevölkerung diejenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II die größte Gruppe (41 Prozent). Fast ein Drittel der Erwachsenen (31 Prozent) verfügt lediglich über einen Abschluss im Primar- oder Sekundarbereich I, und weniger als ein Viertel (24 Prozent) hat einen Abschluss im Tertiärbereich erworben (Tab. A1.1a). Die Länder unterscheiden sich jedoch stark hinsichtlich der Verteilung des Bildungsstands innerhalb der Bevölkerung.

In 21 von 30 OECD-Ländern verfügen mehr als 60 Prozent der Bevölkerung im Alter von 25 bis 64 Jahren mindestens über einen Abschluss im Sekundarbereich II (Tab. A1.1a). In einigen Ländern, vor allem in Südeuropa, weist der Bildungsstand der Erwachsenenbevölkerung jedoch ein anderes Profil auf. In Italien, Portugal, Spanien, der Türkei sowie Mexiko beispielsweise hat mehr als die Hälfte der Bevölkerung im Alter von 25 bis 64 Jahren keinen Abschluss im Sekundarbereich II.

Die steigenden Anforderungen des Arbeitsmarktes, die Zunahme der Arbeitslosigkeit in verschiedenen Ländern in den letzten Jahren und möglicherweise auch die höheren Erwartungen des Einzelnen haben den Anteil junger Menschen, die mindestens einen Abschluss im Tertiärbereich erwerben, vergrößert. Der Anteil derjenigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich unterscheidet sich jedoch in den einzelnen Ländern stark. Bei den 25- bis 64-Jährigen variiert der Anteil der Erwerbsbevölkerung mit einem Abschluss im Tertiärbereich A oder B von weniger als 10 Prozent in Italien und der Türkei bis zu 44 Prozent in Kanada. In sieben weiteren Ländern beträgt er mindestens 30 Prozent (Tab. A1.1a).

Folglich variiert der Anteil der 25- bis 64-Jährigen in den OECD-Ländern mit einem Abschluss des Tertiärbereichs A oder in einem weiterführenden Forschungsprogramm zwischen weniger als 10 Prozent in Österreich, Luxemburg und Portugal bis mindestens 20 Prozent in Australien, Dänemark, Island, Japan, Kanada, Korea, den Niederlanden, Norwegen und den Vereinigten Staaten. Allerdings gibt es in einigen Ländern auch seit langem berufsbildende Bildungsgänge im Tertiärbereich (Tertiärbereich B). Der Anteil der Absolventen des Tertiärbereichs B liegt in Belgien, Finnland, Japan, Kanada, Neuseeland und Schweden bei mindestens 15 Prozent (Tab. A1a).

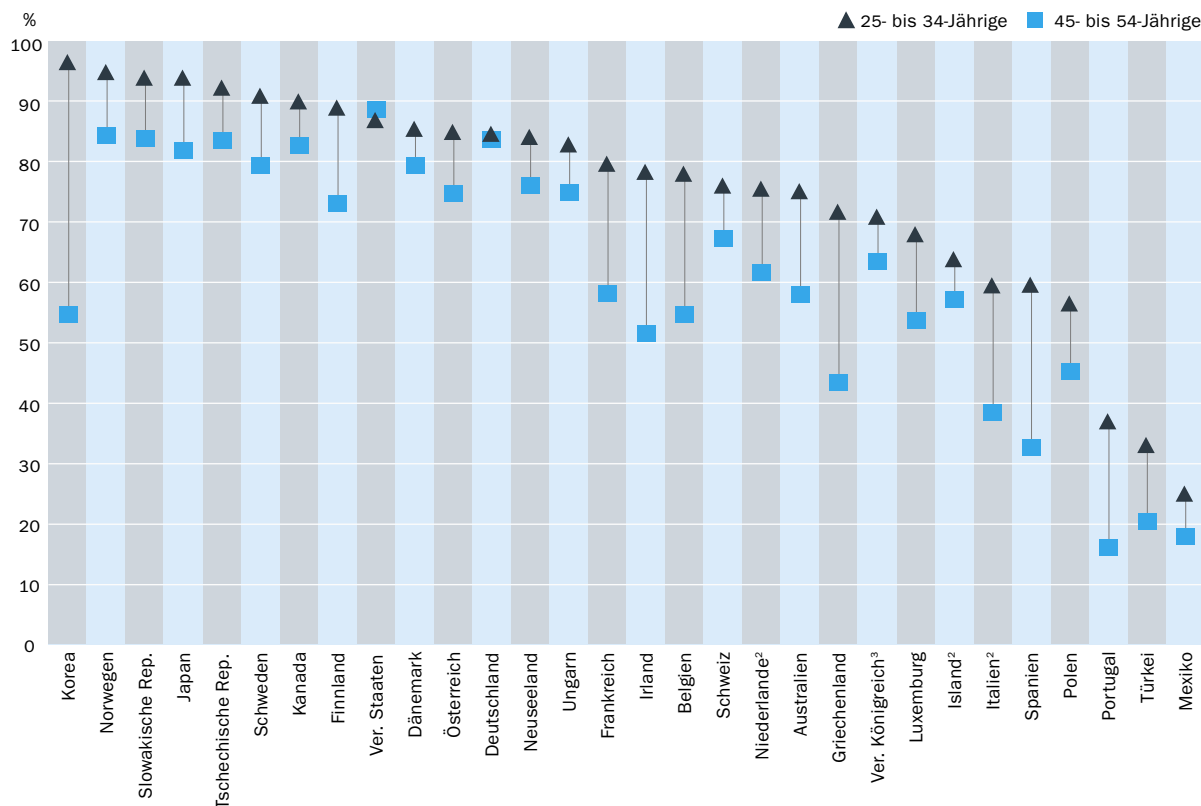
Ein Vergleich des Bildungsstands jüngerer mit dem älterer Altersgruppen deutet auf einen starken Anstieg des Prozentsatzes derjenigen Personen hin, die einen Abschluss im Sekundarbereich II erzielen (Abb. A1.2). Im Durchschnitt verfügen 75 Prozent der 25- bis 34-Jährigen über einen Abschluss im Sekundarbereich II, im Vergleich hierzu beträgt der Anteil bei den 45- bis 54-Jährigen nur 62 Prozent.

In Ländern, in denen die Erwachsenenbevölkerung im Allgemeinen über einen hohen Bildungsstand verfügt, sind die Unterschiede beim Bildungsstand der verschiedenen Altersgruppen weniger ausgeprägt (Tab A1.2a). Abgesehen von der bemerkenswerten Ausnahme von Korea, wo der Unterschied zwischen den 25- bis 34-Jährigen und den

Abbildung A1.2

Bevölkerung mit mindestens einem Abschluss im Sekundarbereich II¹ (2003)

Anteil in Prozent, nach Altersgruppe



1. Ohne ISCED 3C kurze Bildungsgänge. 2. Referenzjahr 2002. 3. Einschl. einiger ISCED 3C kurze Bildungsgänge.

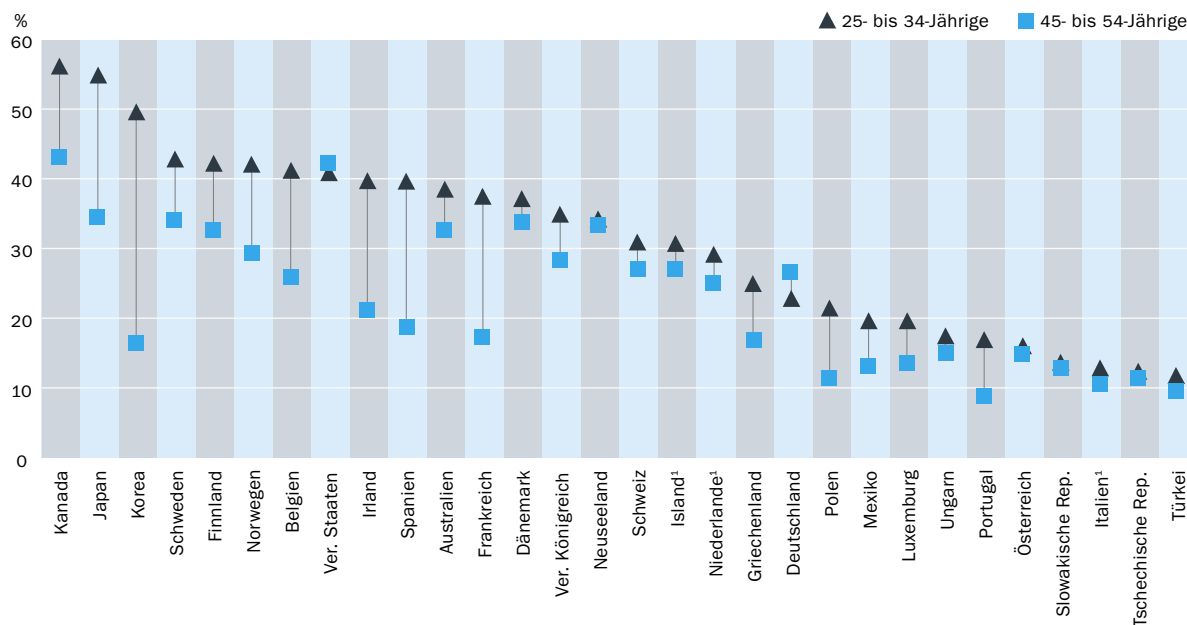
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils 25- bis 34-Jähriger (in %) mit mindestens einem Abschluss im Sekundarbereich II.

Quelle: OECD, Tabelle A1.2a. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005.

Abbildung A1.3

Bevölkerung mit einem Abschluss im Tertiärbereich (2003)

Anteil in Prozent, nach Altersgruppe



1. Referenzjahr 2002.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils 25- bis 34-Jähriger (in %) mit einem Abschluss im Tertiärbereich.

Quelle: OECD, Tabelle A1.3a. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005.

45- bis 54-Jährigen 42 Prozentpunkte beträgt, beläuft sich in denjenigen Ländern, in denen bei den 25- bis 34-Jährigen mindestens 80 Prozent einen Abschluss im Sekundarbereich II aufweisen, der Zuwachs im Vergleich zur vorhergehenden Generation (im Alter von 45 bis 54 Jahren) im Durchschnitt auf nur 11 Prozentpunkte. In Deutschland beläuft sich der Anteil derjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bei den drei jüngsten Altersgruppen auf fast den gleichen Wert – um die 85 Prozent. In anderen Ländern, in denen es einen größeren Nachholbedarf gibt, beträgt der durchschnittliche Zuwachs 16 Prozentpunkte. Nur vier dieser Länder – Island, Mexiko, die Schweiz und das Vereinigte Königreich – weisen einen Zuwachs von weniger als 10 Prozentpunkten auf. In den anderen Ländern, wie beispielsweise Belgien, Frankreich, Griechenland, Irland, Italien, Portugal und Spanien, gab es bemerkenswerte Verbesserungen. Auch in Mexiko und der Türkei wurden, proportional gesehen, beträchtliche Verbesserungen erzielt.

Ein ähnlicher Vergleich zwischen dem Bildungsstand von Gruppen, die altersmäßig 20 Jahre auseinander liegen, liefert hinsichtlich der Anteile derjenigen mit einem Abschluss des Tertiärbereichs ein ganz anderes Bild. Hier sind die Unterschiede zwischen den einzelnen OECD-Ländern weiterhin groß. In den Ländern mit einem hohen Anteil an Absolventen im Tertiärbereich wurde ein großer Anstieg des Bildungsstands oft von einer Generation zur nächsten erreicht.

In 15 der 30 OECD-Länder beträgt der Anteil der 25- bis 34-Jährigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich über 32 Prozent. Dieser Wert ist das Ergebnis großer

Anstrengungen während der vergangenen 20 Jahre, den Bildungsstand anzuheben. Für die Länder mit den größten Anteilen an Absolventen des Tertiärbereichs beträgt der Abstand zwischen der ältesten und der jüngsten Altersgruppe (55- bis 64-Jährige und 25- bis 34-Jährige) ungefähr 12 Prozentpunkte. Dieser Unterschied ist besonders in Frankreich, Japan, Korea und Spanien sehr ausgeprägt. Nimmt man den gesamten Tertiärbereich, verfügen im Durchschnitt aller OECD-Länder 29 Prozent der 25- bis 34-Jährigen über einen tertiären Abschluss. Bei den 45- bis 54-Jährigen liegt der entsprechende Anteil jedoch nur bei 22 Prozent (Tab. A1.3). Hierbei ist zu beachten, dass Unterschiede beim Bildungsstand zwischen verschiedenen Generationen unterschiedlichste Ursachen haben können. Ein Land mit einer guten Bildungspolitik und angemessenen Bildungsmöglichkeiten für Erwachsene in der Vergangenheit weist eventuell bei den älteren Altersgruppen einen relativ hohen Bildungsstand auf – und einen dementsprechend kleinen Unterschied zwischen den Altersgruppen –, selbst wenn die einzelnen Personen der jeweiligen Gruppe am Ende ihrer Erstausbildung nicht über einen besonders hohen Bildungsstand verfügen. Um zu überprüfen, ob die Unterschiede im Bildungsstand über verschiedene Generationen hinweg die veränderte Leistungsfähigkeit des jeweiligen Bildungssystems widerspiegeln, müssten Daten vorhanden sein, die nicht nur den gegenwärtigen Bildungsstand jüngerer sowie älterer Erwachsener aufzeigen, sondern auch in welchem Alter diese Personen ihre Qualifikationen erlangt haben.

Der Bildungsstand der Erwachsenenbevölkerung in den OECD-Ländern auf Grundlage der Dauer aktueller formaler Bildungsgänge entspricht einer durchschnittlichen Ausbildungsdauer von 12 Jahren. Für die 18 über dem Durchschnitt liegenden Länder liegt die Streuung innerhalb einer Bandbreite von weniger als zwei Jahren zwischen 12,1 und 13,8 Jahren. Für die sechs unter dem Durchschnitt liegenden Länder ist die Bandbreite wesentlich größer und reicht von 8,2 bis zu 10,5 Jahren (Tab. A1.4).

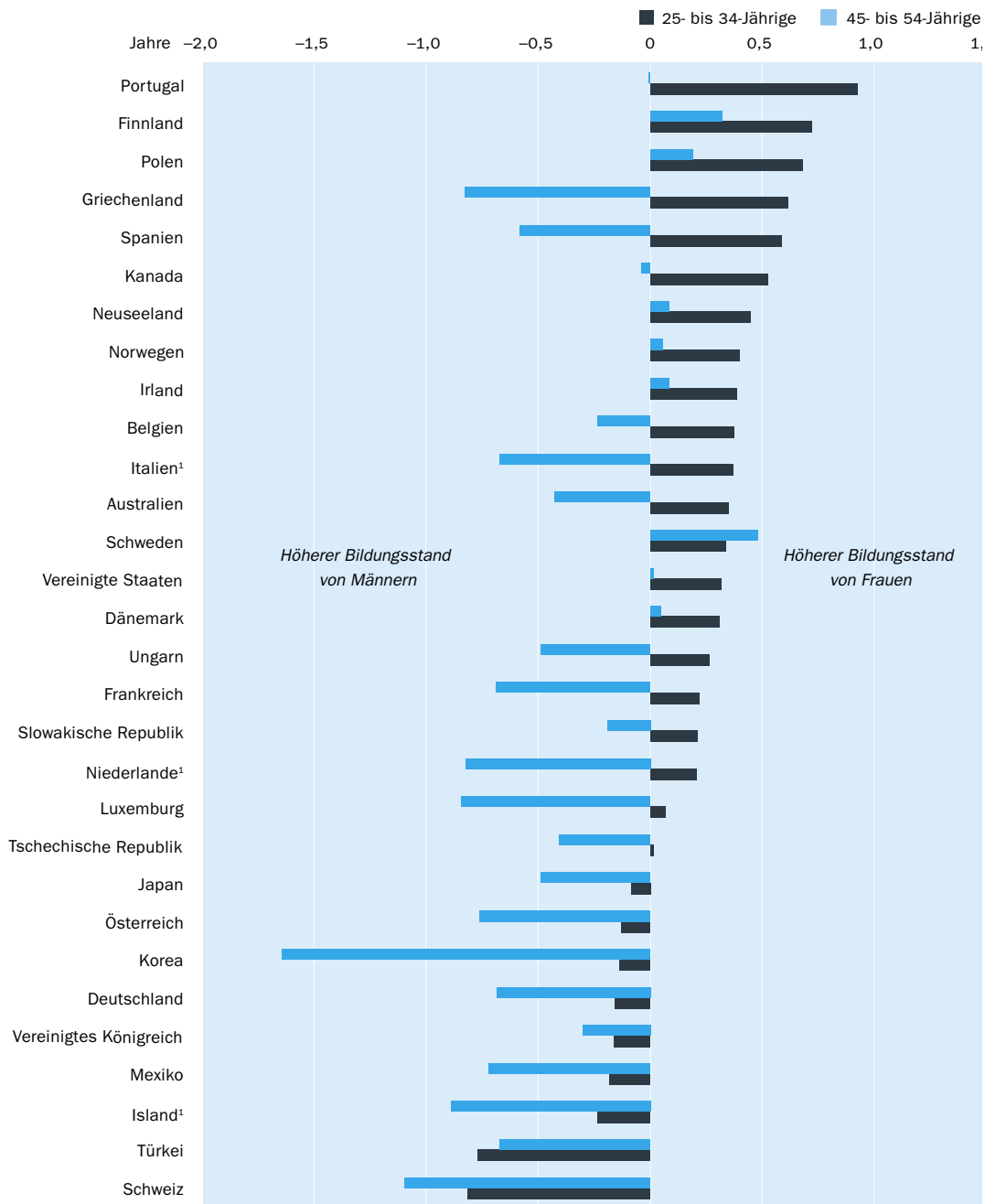
In 20 OECD-Ländern ist der Bildungsstand der Männer, gemessen anhand der durchschnittlichen Ausbildungsdauer in Jahren, immer noch höher als der der Frauen, in einigen Fällen sogar beträchtlich wie in Korea und der Schweiz. In 10 OECD-Ländern (Dänemark, Finnland, Irland, Kanada, Neuseeland, Norwegen, Polen, Portugal, Schweden und den Vereinigten Staaten) ist der Bildungsstand der 25- bis 64-jährigen Frauen – wiederum gemessen anhand der durchschnittlichen Ausbildungsdauer in Jahren – zumindest geringfügig höher als der der Männer.

Bei der Gesamtbevölkerung im Alter von 25 bis 64 Jahren jedoch variiert der Unterschied des Bildungsstands zwischen Frauen und Männern über die Generationen hinweg (Abb. A1.4). Bei der Generation der 45- bis 54-Jährigen liegen gemessen an der durchschnittlichen Ausbildungsdauer in Jahren die Frauen nur in sechs Ländern vorne. Bei der Generation der über 60-Jährigen ist dies sogar nur in zwei Ländern der Fall (Tab. A1.4). Im Gegensatz hierzu ist die Situation bei den 25- bis 34-Jährigen genau umgekehrt. Bei den ca. 30-Jährigen weisen in 20 der 30 OECD-Länder die Frauen eine längere durchschnittliche Ausbildungsdauer auf, während die geschlechtsspezifischen Unterschiede in den anderen 10 Ländern geringer waren. Nur in der Schweiz und der Türkei weisen die Männer auch in dieser Altersgruppe einen eindeutig höheren Bildungsstand auf.

Abbildung A1.4

Geschlechtsspezifische Unterschiede im Bildungsstand, ausgedrückt als durchschnittliche Anzahl der Jahre in formaler Ausbildung (2003)

Jahre, nach Altersgruppe



1. Referenzjahr 2002.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des geschlechtsspezifischen Unterschieds bei der durchschnittlichen Anzahl der Jahre in formaler Ausbildung.

Quelle: OECD, Tabelle A1.4 Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005.

Definitionen und angewandte Methodik

Die Daten zu Bevölkerung und Bildungsstand stammen aus Datenbanken der OECD und EUROSTAT, die aus nationalen Arbeitskräfteerhebungen zusammengetragen sind. Länderspezifische Datenquellen s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005.

Die Unterschiede im Bildungsstand basieren auf dem Prozentsatz der Bevölkerung im Alter von 25 bis 64 Jahren, der einen bestimmten Bildungsstand erreicht hat. Die Festlegung der einzelnen Bildungsbereiche erfolgt auf Grundlage der Internationalen Standardklassifikation des Bildungswesens (ISCED-97). Zur Beschreibung der Bildungsbereiche laut ISCED-97 und der entsprechenden Zuordnung der landesspezifischen Bildungsgänge s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005.

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

Die Berechnung der durchschnittlichen Ausbildungsdauer (in Jahren) im formalen Bildungssystem beruht auf der gewichteten theoretischen Ausbildungsdauer für das Erlangen eines bestimmten Bildungsstandes entsprechend der gegenwärtigen Dauer von Bildungsgängen, wie sie in der UOE-Datenerhebung angegeben sind.

Zusätzliche Informationen

Nachfolgende Tabellen mit weiteren Einzelheiten zu diesem Indikator finden sich im Internet unter <http://dx.doi.org/10.1787/684518581842>:

Educational attainment: adult population, by gender (2003)
(Bildungsstand: Erwachsenenbevölkerung, nach Geschlecht [2003])
Tabelle A1.1b: Males (Männer)
Tabelle A1.1c: Females (Frauen)

Population that has attained at least upper secondary education, by gender (2003)
(Anteil der Bevölkerung mit mindestens einem Abschluss im Sekundarbereich II, nach Geschlecht [2003])
Tabelle A1.2b: Males (Männer)
Tabelle A1.2c: Females (Frauen)

Population that has attained tertiary education, by gender (2003)
(Bevölkerung mit einem Abschluss im Tertiärbereich, nach Geschlecht [2003])
Tabelle A1.3b: Males (Männer)
Tabelle A1.3c: Females (Frauen)

Tabelle A1.1a

Bildungsstand der Erwachsenenbevölkerung (2003)

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

	Elementar- und Primarbereich (1)	Sekundarbereich I (2)	Sekundarbereich II			Postsekundärer, nicht-tertiärer Bereich (6)	Tertiärbereich			Alle Bildungsbereiche zusammen (10)
			ISCED 3C kurz (3)	ISCED 3C lang/3B (4)	ISCED 3A (5)		Tertiärbereich B (7)	Tertiärbereich A (8)	Weiterführende Forschungsprogramme (9)	
OECD-Länder										
Australien	x(2)	38	a	11	20	x(5)	11	20	x(8)	100
Österreich	x(2)	21	a	49	7	8	7	7	x(8)	100
Belgien	17	21	a	8	24	1	16	13	n	100
Kanada	6	11	a	x(5)	28	12	22	22	x(8)	100
Tschechische Republik	n	11	2	42	31	1	n	11	1	100
Dänemark	1	17	2	45	4	n	7	25	n	100
Finnland	14	10	a	a	42	n	17	16	1	100
Frankreich	16	20	a	31	10	0	9	14	1	100
Deutschland	3	14	a	51	2	6	10	12	2	100
Griechenland	37	10	2	3	25	6	6	12	n	100
Ungarn	2	24	a	29	28	2	n	15	n	100
Island ¹	2	32	7	a	23	10	6	19	1	100
Irland	19	19	n	a	24	12	10	16	n	99
Italien ¹	20	33	2	6	26	2	x(8)	10	n	100
Japan	x(2)	16	a	x(5)	47	a	17	21	x(8)	100
Korea	14	13	a	x(5)	44	a	8	22	x(8)	100
Luxemburg	20	10	11	21	14	10	9	4	2	100
Mexiko	53	25	a	6	x(2)	a	2	14	x(8)	100
Niederlande ¹	12	22	x(4)	24	13	5	3	22	n	100
Neuseeland	x(2)	22	a	20	18	8	15	5	12	100
Norwegen	n	12	a	41	12	3	2	28	1	100
Polen	x(2)	17	34	a	31	3	x(8)	14	x(8)	100
Portugal	64	13	x(5)	x(5)	12	x(5)	2	8	1	100
Slowakische Republik	1	13	x(4)	38	37	x(5)	n	11	n	100
Spanien	30	27	n	6	11	n	7	18	n	100
Schweden	7	10	a	x(5)	49	x(7)	15	18	x(8)	100
Schweiz	3	10	17	30	6	7	9	15	2	100
Türkei	64	10	a	7	10	a	x(8)	10	x(8)	100
Vereinigtes Königreich	n	16	19	22	15	a	9	14	5	100
Vereinigte Staaten	5	8	x(5)	x(5)	49	x(5)	9	28	1	100
Ländermittel	14	17	3	16	22	3	8	15	1	100
OECD-Partnerland										
Israel	2	16	x(5)	x(5)	39	x(7)	16	26	1	100

1. Referenzjahr 2002.

 Quelle: OECD. Zur Beschreibung der Bildungsbereiche laut ISCED-97 und der entsprechenden Zuordnung der landesspezifischen Bildungsgänge s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/684518581842>

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

Tabelle A1.2a

Bevölkerung mit mindestens einem Abschluss des Sekundarbereichs II¹ (2003)

Anteil in Prozent, nach Altersgruppen

	Altersgruppe				
	25–64	25–34	35–44	45–54	55–64
OECD-Länder					
Australien	62	75	64	58	47
Österreich	79	85	83	75	69
Belgien	62	78	68	55	43
Kanada	84	90	86	83	71
Tschechische Republik	86	92	90	84	77
Dänemark	81	86	82	80	74
Finnland	76	89	85	73	55
Frankreich	65	80	69	59	48
Deutschland	83	85	86	84	78
Griechenland	51	72	60	44	28
Ungarn	74	83	81	75	53
Island ³	59	64	62	58	48
Irland	62	78	67	52	38
Italien ³	44	60	50	39	24
Japan	84	94	94	82	65
Korea	73	97	83	55	32
Luxemburg	59	68	61	54	50
Mexiko	21	25	24	18	12
Niederlande ³	66	76	71	62	53
Neuseeland	78	84	81	76	64
Norwegen	87	95	92	85	76
Polen	48	57	49	46	40
Portugal	23	37	22	16	10
Slowakische Republik	87	94	91	84	70
Spanien	43	60	48	33	19
Schweden	82	91	88	80	69
Schweiz	70	76	72	68	61
Türkei	26	33	25	21	16
Vereinigtes Königreich ²	65	71	65	64	57
Vereinigte Staaten	88	87	88	89	85
Ländermittel	66	75	70	62	51
OECD-Partnerländer					
Argentinien ³	42	52	43	38	28
Brasilien ³	30	35	32	27	16
Chile	49	63	51	44	30
Indonesien	24	32	24	17	8
Israel	82	88	83	78	73
Jordanien	39	m	m	m	m
Malaysia ³	42	58	45	27	15
Paraguay ³	21	27	22	16	12
Peru ³	46	54	48	42	30
Philippinen	36	45	39	31	22
Russische Föderation	88	91	94	89	71
Thailand	21	30	22	13	7
Uruguay ³	33	38	37	33	24

1. Ohne ISCED 3C kurze Bildungsgänge. 2. Einschl. einiger ISCED 3C kurze Bildungsgänge. 3. Referenzjahr 2002.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/684518581842>

Tabelle A1.3a

Bevölkerung mit einem Abschluss im Tertiärbereich (2003)

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

	Tertiärbereich B					Tertiärbereich A und weiterführende Forschungsprogramme					Tertiärbereich insgesamt				
	25-64 (1)	25-34 (2)	35-44 (3)	45-54 (4)	55-64 (5)	25-64 (6)	25-34 (7)	35-44 (8)	45-54 (9)	55-64 (10)	25-64 (11)	25-34 (12)	35-44 (13)	45-54 (14)	55-64 (15)
OECD-Länder															
Australien	11	11	11	11	10	20	25	21	20	14	31	36	32	31	23
Österreich	7	7	8	7	6	7	8	8	7	5	15	15	16	14	11
Belgien	16	21	18	14	11	13	18	14	11	8	29	39	31	25	19
Kanada	22	25	24	21	16	22	28	22	20	18	44	53	46	41	34
Tschechische Rep.	x(6)	x(7)	x(8)	x(9)	x(10)	12	12	14	11	10	12	12	15	11	10
Dänemark	7	8	8	6	5	25	27	26	26	20	32	35	34	32	26
Finnland	17	17	21	17	12	16	23	17	14	12	33	40	38	31	24
Frankreich	9	16	10	7	4	14	22	13	11	10	23	37	23	18	14
Deutschland	10	8	11	10	10	14	14	15	15	12	24	22	26	25	22
Griechenland	6	7	8	4	3	13	17	15	12	7	18	24	22	16	11
Ungarn	x(6)	x(7)	x(8)	x(9)	x(10)	15	17	16	15	14	15	17	16	15	14
Island ¹	6	6	7	7	4	20	23	22	19	12	26	29	30	26	17
Irland	10	14	11	8	5	16	23	16	13	9	26	37	27	20	15
Italien ¹	x(6)	x(7)	x(8)	x(9)	x(10)	10	12	11	10	7	10	12	11	10	7
Japan	17	25	20	13	7	21	26	25	20	12	37	52	45	33	19
Korea	8	17	7	2	1	22	30	26	14	9	29	47	32	16	10
Luxemburg	9	12	9	7	6	6	7	7	6	4	15	19	16	13	11
Mexiko	2	3	2	1	0	14	16	15	12	7	15	19	17	13	8
Niederlande ¹	3	2	3	2	2	22	25	23	21	17	24	28	26	24	19
Neuseeland	15	12	14	17	17	16	21	17	15	10	31	32	31	32	27
Norwegen	2	2	3	3	2	29	37	30	25	20	31	40	33	28	22
Polen	x(6)	x(7)	x(8)	x(9)	x(10)	14	20	13	11	11	14	20	13	11	11
Portugal	2	3	2	2	2	8	13	9	6	3	11	16	11	9	6
Slowakische Republik	1	1	1	0	0	11	13	11	12	8	12	13	11	12	9
Spanien	7	12	8	4	2	18	26	19	14	9	25	38	27	18	11
Schweden	15	17	17	15	10	18	24	17	17	16	33	40	35	32	26
Schweiz	9	10	10	9	7	18	20	19	16	15	27	29	29	26	22
Türkei	x(6)	x(7)	x(8)	x(9)	x(10)	10	11	8	9	7	10	11	8	9	7
Vereinigtes Königreich	9	9	9	9	7	19	24	19	18	14	28	33	28	27	21
Vereinigte Staaten	9	9	10	9	8	29	30	29	30	27	38	39	39	40	35
Ländermittel	8	9	8	7	5	16	20	17	15	12	24	29	26	22	17
OECD-Partnerländer															
Argentinien ¹	5	6	5	4	2	9	9	10	10	6	14	15	15	14	9
Brasilien ¹	x(6)	x(7)	x(8)	x(9)	x(10)	8	7	9	10	7	8	7	9	10	7
Chile	1	2	1	1	n	12	16	11	12	8	13	17	12	12	8
Indonesien	2	2	2	2	1	2	3	3	2	1	4	5	5	4	2
Israel	16	15	16	17	17	27	27	27	27	26	43	42	43	44	43
Jordanien	12	m	m	m	m	12	m	m	m	m	24	m	m	m	m
Malaysia ¹	x(6)	x(7)	x(8)	x(9)	x(10)	11	16	11	7	5	11	16	11	7	5
Paraguay ¹	3	4	3	2	1	5	5	5	5	4	7	9	8	6	5
Peru ¹	9	12	9	6	3	9	9	10	9	6	18	22	19	15	8
Philippinen	x(6)	x(7)	x(8)	x(9)	x(10)	14	17	14	12	10	14	17	14	12	10
Russische Föderation	33	34	37	34	26	21	21	21	20	19	54	55	58	54	44
Thailand	3	5	3	1	1	8	13	8	5	2	11	18	12	7	2
Uruguay ¹	x(6)	x(7)	x(8)	x(9)	x(10)	10	9	11	11	8	10	9	11	11	8

1. Referenzjahr 2002.

 Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005.

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

Indikator A2: Aktuelle Abschlussquoten im Sekundarbereich II

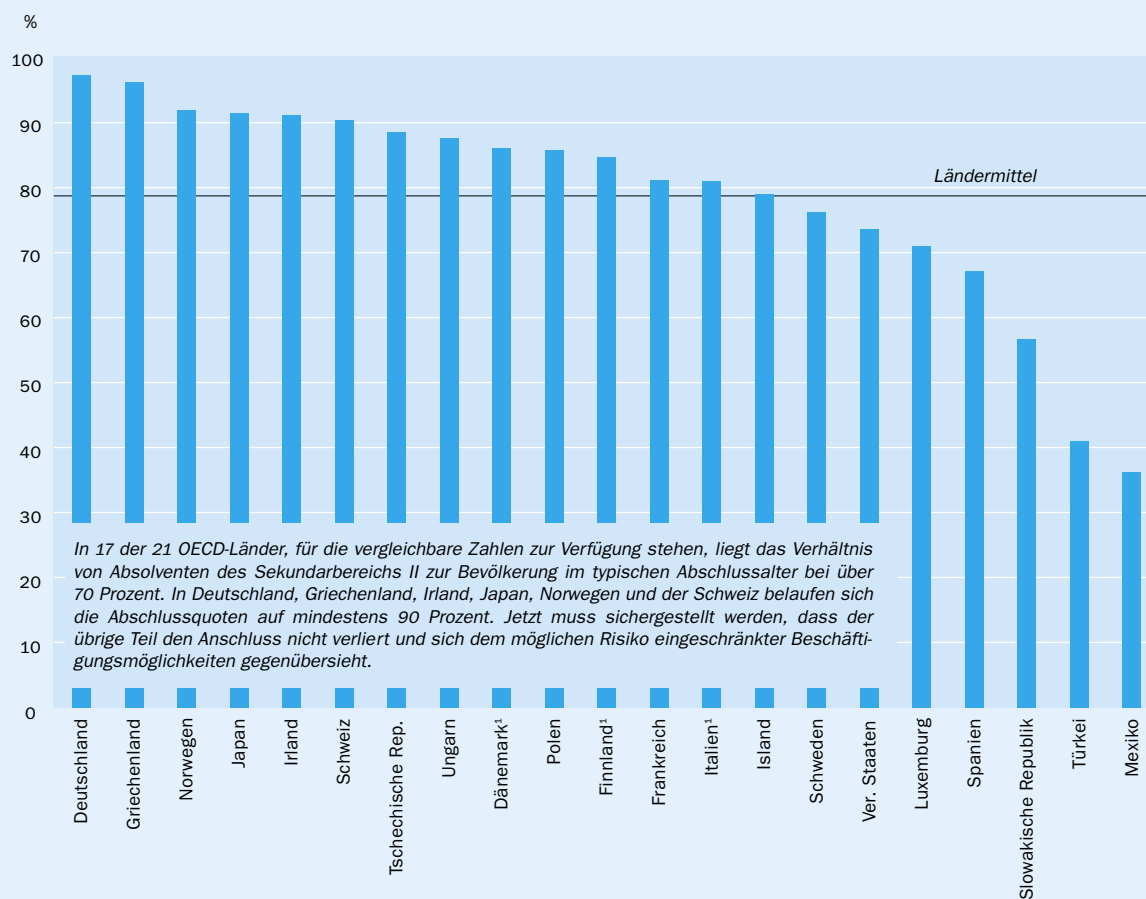
Dieser Indikator zeigt den gegenwärtigen „Output“ der Bildungssysteme im Sekundarbereich II auf, d. h. den Anteil der Bevölkerung im typischen Alter für den Sekundarbereich II, der eine Ausbildung im Sekundarbereich II aufgenommen und erfolgreich abgeschlossen hat.

Wichtigste Ergebnisse

Abbildung A2.1

Abschlussquoten im Sekundarbereich II (2003)

Die Abbildung zeigt die Anzahl Schüler, die zum ersten Mal einen Bildungsgang im Sekundarbereich II abschließen, und zwar als Prozentsatz der Altersgruppe, die normalerweise einen Abschluss in diesem Bildungsbereich erwirbt. Auch wenn nicht alle Absolventen dieser Altersgruppe angehören, vermittelt dies doch einen Eindruck davon, wie viele Jugendliche heute einen Abschluss im Sekundarbereich erwerben.



1. Referenzjahr 2002.

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

Quelle: OECD, Tabelle A2.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/841113053176>

Weitere interessante Einzelergebnisse dieses Indikators

- In den meisten OECD-Ländern machen heute eher Frauen als Männer einen Abschluss im Sekundarbereich II – eine Umkehr der früher üblichen Situation. Heute übersteigen in den meisten OECD-Ländern die Abschlussquoten von Frauen die der Männer.
- Die meisten Schüler erwerben einen Abschluss in einem Bildungsgang des Sekundarbereichs II, der Zugang zu einer weiteren Ausbildung im Tertiärbereich gewähren soll.
- Die meisten Schüler erwerben einen Abschluss im Sekundarbereich II, der ihnen Zugang zu einem Universitätsstudium gewährt (ISCED 5A).
- In vielen Ländern nehmen Männer eher an beruflich ausgerichteten Bildungsgängen teil. In fast der Hälfte der Länder gibt es jedoch überhaupt keine geschlechtsspezifischen Unterschiede, oder die Frauen sind sogar in der Überzahl.

Politischer Hintergrund

Aufgrund der gestiegenen Anforderungen an Kenntnisse und Fähigkeiten in den OECD-Ländern ist ein Abschluss des Sekundarbereichs II zur Mindestvoraussetzung für einen erfolgreichen Eintritt in den Arbeitsmarkt geworden. Er bildet die Grundlage für weiterführendes Lernen sowie Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten und dient auch der Vorbereitung auf den direkten Eintritt in den Arbeitsmarkt. Obwohl es die Bildungssysteme vieler Länder ermöglichen, dass Schüler die Schule nach dem Ende des Sekundarbereichs I verlassen können, sehen sich in den OECD-Ländern Jugendliche, die ohne einen Abschluss des Sekundarbereichs II abgehen, in der Regel großen Schwierigkeiten bei ihrem Eintritt in den Arbeitsmarkt gegenüber (s. Indikatoren A8, A9 und A10).

Hohe Abschlussquoten im Sekundarbereich II garantieren nicht, dass ein Bildungssystem seine Schulabgänger ausreichend mit dem notwendigen Wissen und den grundlegenden Fertigkeiten und Fähigkeiten ausgerüstet hat, die für den Eintritt in den Arbeitsmarkt erforderlich sind, weil dieser Indikator nicht die Qualität der Ausbildung erfasst. Die Abschlussquoten für den Sekundarbereich II geben jedoch zumindest einen Hinweis darauf, inwieweit es den Bildungssystemen gelingt, die Schüler darauf vorzubereiten, den Mindestanforderungen des Arbeitsmarktes zu entsprechen.

Ergebnisse und Erläuterungen

Der erfolgreiche Abschluss des Sekundarbereichs II wird in den meisten OECD-Ländern zunehmend zum Normalfall. In 17 der 21 OECD-Länder mit vergleichbaren Daten liegen die Abschlussquoten für den Sekundarbereich II bei über 70 Prozent (Abb. A2.1).

In 6 der 21 OECD-Länder, für die vergleichbare Zahlen zur Verfügung stehen, liegt das Verhältnis von Absolventen des Sekundarbereichs II zur Bevölkerung im typischen Abschlussalter bei über 90 Prozent (Deutschland, Griechenland, Irland, Japan, Norwegen und der Schweiz). Jetzt muss sichergestellt werden, dass der übrige Teil nicht den Anschluss verliert und sich dem möglichen Risiko eingeschränkter Beschäftigungsmöglichkeiten gegenüber sieht.

Geschlechtsspezifische Unterschiede

Das Verhältnis zwischen dem Bildungsstand von erwachsenen Männern und Frauen ist in den meisten OECD-Ländern unausgeglichen. In der Vergangenheit hatten Frauen nicht genügend Möglichkeiten und/oder Anreize, den gleichen Bildungsstand wie Männer zu erreichen. Frauen sind in der Regel in der Gruppe derjenigen überrepräsentiert, die gar nicht erst den Sekundarbereich II besuchten, und unterrepräsentiert bei den höheren Bildungsniveaus. Allerdings sind diese Unterschiede hauptsächlich auf die großen geschlechtsspezifischen Unterschiede bei den älteren Altersgruppen zurückzuführen und haben sich in den jüngeren Altersgruppen beträchtlich reduziert oder sogar umgekehrt (Indikator A1).

Heute zeigen sich in der Hälfte der OECD-Länder mit verfügbaren Daten keine signifikanten Unterschiede mehr bei den Abschlussquoten zwischen Frauen und Männern (Tab. A2.1). In 18 von 21 OECD-Ländern, für die nach Geschlecht aufgeschlüsselte

Abschlussquoten des Sekundarbereichs II verglichen werden können, übertreffen die Abschlussquoten für Frauen die der Männer. Ausnahmen sind hier die Slowakische Republik und die Türkei, wo die Abschlussquoten für Männer höher sind. In Polen und der Schweiz sind die Abschlussquoten beider Geschlechter mit einem Unterschied von weniger als 1 Prozentpunkt fast gleich, und in Deutschland, Italien, Japan, der Tschechischen Republik und den Vereinigten Staaten ist der Unterschied recht gering – bis zu 5 Prozentpunkten. In Dänemark, Finnland, Griechenland, Irland, Island, Luxemburg, Norwegen und Spanien beläuft er sich jedoch auf mindestens 10 Prozentpunkte.

Der Übergang nach dem Schulbesuch

Der erfolgreiche Abschluss des Sekundarbereichs II wird in den meisten OECD-Ländern zunehmend zum Normalfall, aber die Lerninhalte der Bildungsgänge im Sekundarbereich II können sich unterscheiden, je nachdem, auf welche weiteren Bildungsgänge oder welchen Beruf die Schüler vorbereitet werden sollen. Die meisten Bildungsgänge im Sekundarbereich II in den OECD-Ländern zielen vornehmlich auf die Vorbereitung zum weiterführenden Studium im Tertiärbereich ab, ihre Ausrichtung kann allgemein, berufsvorbereitend oder berufsbildend sein.

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

In 14 von 25 Ländern mit vergleichbaren Daten erwerben mehr Männer als Frauen einen Abschluss in berufsvorbereitenden und berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II. In sechs Ländern erwerben mehr Frauen einen Abschluss in solchen Bildungsgängen, während in den fünf verbleibenden Ländern die Abschlussquoten von Männern und Frauen gleich hoch sind.

Kasten A2.1

Abschlussquoten bei postsekundaren, nichttertiären Bildungsgängen

In 26 OECD-Ländern werden Bildungsgänge im postsekundaren, nichttertiären Bereich angeboten. Unter dem Gesichtspunkt internationaler Vergleichbarkeit befinden sie sich im Grenzbereich zwischen Sekundarbereich II und postsekundarem Bereich, auch wenn sie im nationalen Zusammenhang eindeutig als zum Sekundarbereich II oder zum postsekundaren Bereich gehörig angesehen werden können. Auch wenn die Inhalte dieser Bildungsgänge nicht wesentlich anspruchsvoller sind als die des Sekundarbereichs II, können sie doch den Kenntnisstand derjenigen, die schon einen Abschluss im Sekundarbereich II erworben haben, erweitern. Die Teilnehmer der betreffenden Bildungsgänge sind in der Regel älter als solche des Sekundarbereichs II. Weitere Informationen s. *Bildung auf einen Blick 2004* (OECD, 2004c), Tab. A2.3. Aktualisierte Daten s. *Education at a Glance 2005*, Tab. A2.2 im Internet unter <http://dx.doi.org/10.1787/841113053176>.

Definitionen und angewandte Methodik

Die Daten beziehen sich auf das Schuljahr 2002/2003 und beruhen auf der alljährlich von der OECD aufgelegten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik und dem World Education Indicators Programme 2004.

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

Abschlussquoten im Sekundarbereich II werden geschätzt als die Zahl jener Personen, die, unabhängig von ihrem Alter, einen Erstabschluss im Sekundarbereich II erzielen, bezogen auf 100 Personen in dem Alter, in dem Schüler in der Regel Bildungsgänge des Sekundarbereichs II abschließen (s. Anhang 1). Diese Abschlussquoten beinhalten also sowohl Schüler, die den Sekundarbereich II im typischen Alter abschließen, als auch ältere Absolventen (z. B. des zweiten Bildungswegs). Die Anzahl der Absolventen ohne Doppelzählungen wird ermittelt, indem man die Anzahl der Absolventen abzieht, die in einem vorherigen Jahr einen anderen Bildungsgang im Sekundarbereich II abgeschlossen haben.

Die Zählungen der Schüler in Bildungsgängen gemäß ISCED 3A, 3B und 3C wurden jedoch nicht um Doppelzählungen bereinigt. Die Brutto-Abschlussquoten können auch nicht einfach aufaddiert werden, da einige Schüler in mehr als einem Bildungsgang im Sekundarbereich II einen Abschluss erlangen und somit doppelt gezählt würden. Das Gleiche gilt für Abschlussquoten nach Ausrichtung des Bildungsgangs, d. h. allgemein bildend oder berufsbildend.

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

Tabelle A2.1

Abschlussquoten im Sekundarbereich II (2003)

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

	Gesamt (ohne Doppelzählungen)			ISCED 3A (Bildungsgänge sollen direkten Zugang zum Tertiärbereich A eröffnen)		ISCED 3B (Bildungsgänge sollen direkten Zugang zum Tertiärbereich B eröffnen)		ISCED 3C (lang) (ähnlich lang wie typische 3A- oder 3B- Bildungsgänge)		ISCED 3C (kurz) (kürzer als typische 3A- oder 3B- Bildungsgänge)		Allgemein- bildende Aus- bildungsgänge		Berufs- vorbereitende/ berufsbildende Bildungsgänge	
	M + F (1)	Männer (2)	Frauen (3)	M + F (4)	Frauen (5)	M + F (6)	Frauen (7)	M + F (8)	Frauen (9)	M + F (10)	Frauen (11)	M + F (12)	Frauen (13)	M + F (14)	Frauen (15)
OECD-Länder															
Australien	m	m	m	69	75	x(8)	x(9)	47	47	x(8)	x(9)	69	75	47	47
Österreich	m	m	m	15	18	54	41	n	n	m	m	15	18	54	41
Belgien	m	m	m	60	65	a	a	19	18	19	25	36	42	61	66
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Rep.	88	86	90	54	65	n	n	33	25	a	a	18	23	71	67
Dänemark ¹	86	81	91	54	65	a	a	54	59	a	a	54	65	56	59
Finnland ¹	84	77	92	84	92	a	a	a	a	a	a	52	63	69	79
Frankreich	81	78	84	52	60	11	9	38	33	3	2	34	41	70	64
Deutschland	97	95	99	35	38	61	60	a	a	a	a	35	38	62	60
Griechenland	96	87	105	58	67	a	a	38	38	x(8)	x(9)	58	67	40	40
Ungarn	87	84	91	57	65	7	7	22	17	x(8)	x(9)	33	40	53	49
Island	79	68	90	57	73	1	1	31	22	17	18	59	75	46	39
Irland	91	85	97	90	97	a	a	5	5	a	a	66	69	29	33
Italien ¹	81	79	83	73	76	3	4	a	a	19	17	29	38	65	59
Japan	91	90	93	67	71	1	n	23	21	x(8)	x(9)	67	71	24	22
Korea	m	m	m	63	62	a	a	30	30	a	a	63	62	30	30
Luxemburg	71	66	75	41	50	8	7	19	17	a	a	27	32	44	44
Mexiko	36	33	39	32	35	a	a	4	4	x(8)	x(9)	32	35	4	4
Niederlande	m	m	m	55	62	a	a	19	21	19	16	32	36	62	64
Neuseeland	m	m	m	63	68	22	25	42	50	x(8)	x(9)	125	142	a	a
Norwegen	92	82	102	59	71	a	a	43	41	m	m	59	71	43	41
Polen	86	86	85	74	76	a	a	a	a	22	15	40	49	56	42
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowakische Rep.	56	57	55	42	45	a	a	23	16	1	2	11	13	55	51
Spanien	67	59	75	46	54	a	a	17	17	8	9	46	54	25	27
Schweden	76	73	79	75	78	a	a	n	n	a	a	38	44	38	35
Schweiz	90	90	91	30	32	49	41	14	18	m	m	33	37	59	54
Türkei	41	44	37	41	38	a	a	m	m	a	a	27	26	15	11
Ver. Königreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Vereinigte Staaten	73	72	75	73	75	m	m	m	m	m	m	73	75	m	m
Ländermittel	78	75	82	56	62	9	8	19	19	8	8	45	52	45	43
OECD-Partnerländer															
Argentinien ¹	48	42	55	48	55	a	a	a	a	a	a	12	15	37	40
Brasilien ¹	62	55	70	58	65	m	m	a	a	a	a	57	63	2	2
Chile	67	64	70	67	70	a	a	a	a	a	a	33	37	33	32
China	31	33	29	16	14	a	a	13	13	3	2	16	x(12)	15	x(14)
Indien	21	22	20	21	20	a	a	n	n	a	a	x(4)	x(5)	x(4)	x(5)
Indonesien	41	43	39	27	27	14	13	a	a	a	a	27	27	14	13
Israel	89	86	92	87	91	a	a	3	1	a	a	57	65	32	28
Jamaika	73	70	77	73	77	m	m	a	a	a	a	73	x(12)	m	m
Malaysia ¹	84	77	90	16	20	a	a	84	90	2	1	98	109	2	1
Paraguay ¹	47	44	50	47	50	a	a	m	m	a	a	37	40	10	10
Peru ¹	55	55	55	55	55	a	a	a	a	a	a	55	55	m	m
Philippinen	60	52	69	60	69	a	a	a	a	a	a	61	70	m	m
Russische Föd.	77	x(1)	x(1)	54	x(4)	14	10	8	3	a	a	52	x(12)	22	13
Thailand	59	53	65	36	42	23	x(6)	a	a	a	a	36	42	23	23
Tunesien	41	35	47	36	44	3	2	2	2	a	a	36	44	2	2

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

1. Referenzjahr 2002.

Quelle: OECD. *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Indikator A3:

Aktuelle Abschlussquoten im Tertiärbereich

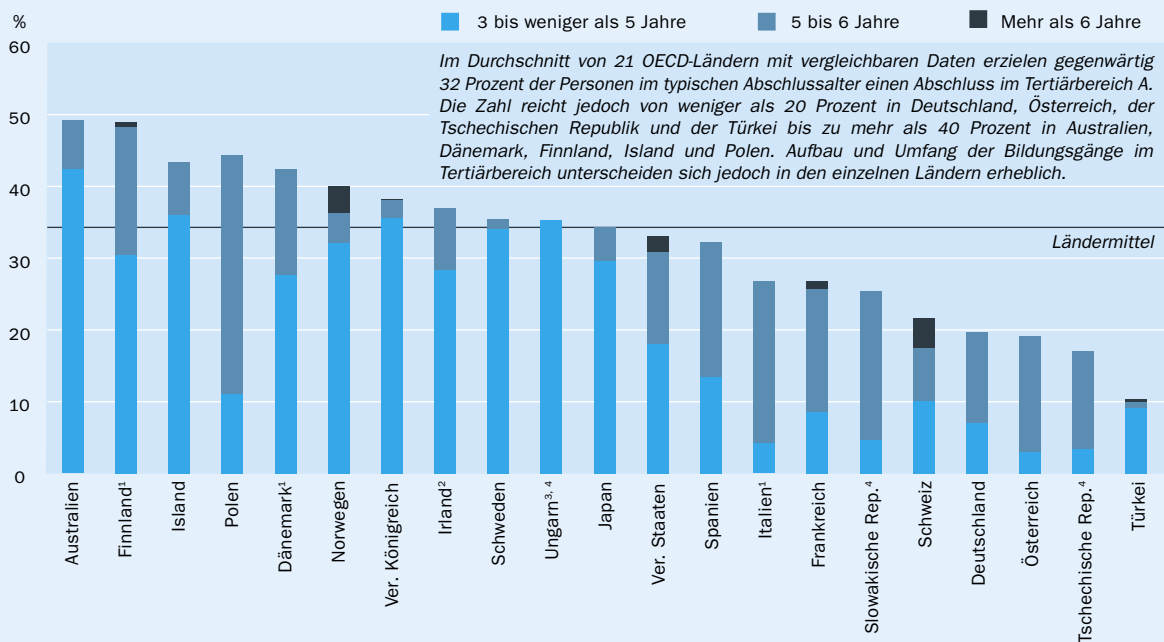
Zunächst zeigt dieser Indikator den aktuellen „Output“ der Bildungssysteme im Tertiärbereich, und zwar in Form des Prozentsatzes der Bevölkerung in der für den Tertiärbereich typischen Alterskohorte, die ein Studium im Tertiärbereich aufnimmt und erfolgreich abschließt. Der Tertiärbereich umfasst viele unterschiedliche Bildungsgänge, aber dieser Indikator zeigt hauptsächlich auf, in welchem Umfang die Bildungssysteme der einzelnen Länder höhere Kenntnisse und Fähigkeiten vermitteln. Traditionell wird ein Universitätsabschluss mit dem Abschluss eines Studiengangs im Tertiärbereich A assoziiert, der Tertiärbereich B bezieht sich auf kürzere, oft berufsbezogene Bildungsgänge. Dieser Indikator gibt auch Auskunft über die Effizienz von tertiären Bildungssystemen und zeigt die Aufteilung der Absolventen des Tertiärbereichs nach Studienbereichen auf.

Wichtigste Ergebnisse

Abbildung A3.1

Abschlussquoten im Tertiärbereich A, nach Dauer des Studiengangs (2003)

Die Abbildung zeigt die Zahl der Studierenden, die zum ersten Mal einen Studiengang im Tertiärbereich A abschließen, und zwar als Prozentsatz derjenigen, die sich im typischen Abschlussalter für diesen Bildungsbereich befinden. Zwar gehören nicht alle Absolventen dieser Altersgruppe an, aber dennoch geben die Zahlen einen Hinweis darauf, wie viele der jungen Menschen heute einen hoch qualifizierten Abschluss erwerben.



1. Referenzjahr 2002. 2. „5 bis 6 Jahre“ schließt Studiengänge mit einer Dauer von mehr als 6 Jahren ein. 3. „3 bis weniger als 5 Jahre“ schließt Studiengänge mit einer Dauer von 5 bis zu mehr als 6 Jahren ein. 4. Brutto-Abschlussquoten können einige Doppelzählungen enthalten.

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

Quelle: OECD, Tabelle A3.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005.

Weitere interessante Einzelergebnisse dieses Indikators

- Je kürzer die Studiengänge im Tertiärbereich A sind, desto höher ist die Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich.
- Die Zahl der Absolventen in naturwissenschaftlich ausgerichteten Fächern je 100.000 Beschäftigten reicht von weniger als 700 in Ungarn bis zu mehr als 2.200 in Australien, Finnland, Frankreich, Irland, Korea und dem Vereinigten Königreich.
- Obwohl Frauen mittlerweile die Mehrzahl der Absolventen im Tertiärbereich ausmachen, bestehen noch immer große Unterschiede bei den gewählten Fächergruppen. Der allgemein niedrigere Anteil von Frauen unter den Absolventen in Mathematik und naturwissenschaftlich ausgerichteten Fächern spiegelt sich ganz allgemein gesprochen im geringeren Engagement und geringeren Interesse an entsprechenden Fächern bei den 15-Jährigen wider.
- Die Abschlussquoten liegen im Durchschnitt der OECD-Länder mit vergleichbaren Daten bei 9 Prozent im Tertiärbereich B und 1,3 Prozent für weiterführende Forschungsprogramme.

Politischer Hintergrund

Ein Abschluss im Sekundarbereich II wird nicht nur zunehmend zum Normalfall, sondern die meisten Schüler verlassen den Sekundarbereich II auch mit einem Abschluss, der den Zugang zum Tertiärbereich eröffnet, was wiederum zu einer höheren Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich führt (s. Indikatoren A2 und C2).

Die Abschlussquoten im Tertiärbereich zeigen auf, in welchem Umfang die Bildungssysteme der einzelnen Länder höhere Kenntnisse und Fähigkeiten vermitteln. Länder mit hohen Abschlussquoten im Tertiärbereich haben bzw. entwickeln derzeit aller Wahrscheinlichkeit nach auch eine hoch qualifizierte Erwerbsbevölkerung.

Spezielle Kenntnisse und Fähigkeiten im Bereich Naturwissenschaften sind besonders wichtig, da sie in wissensbasierten Gesellschaften immer mehr zu einer der wichtigsten Innovations- und Wachstumsquellen werden (s. Indikator A10). Die Unterschiede zwischen den Ländern bei der Zahl der Absolventen des Tertiärbereichs in naturwissenschaftlich ausgerichteten Fächern hängen vermutlich sowohl mit den relativen Vorteilen zusammen, die auf dem Arbeitsmarkt mit einzelnen Fächern verbunden sind, als auch damit, inwieweit die Studienwahl im jeweiligen Land vom Arbeitsmarkt her beeinflusst wird.

Ergebnisse und Erläuterungen

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. Der Aufbau der Abschluss- und Qualifikationsstrukturen in den einzelnen Ländern wirkt sich ebenfalls aus.

Abschlussquoten im Tertiärbereich

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

Studiengänge im Tertiärbereich A sind weitgehend theoretisch orientiert und sollen hinreichende Qualifikationen für den Zugang zu weiterführenden Forschungsprogrammen und Berufen mit hohen Qualifikationsanforderungen vermitteln. Der Aufbau der Studiengänge im Tertiärbereich A ist von Land zu Land unterschiedlich. Der institutionelle Rahmen kann sowohl durch Universitäten als auch durch andere Bildungseinrichtungen gegeben sein. Die Dauer von Studiengängen, die zu einem Erstabschluss im Tertiärbereich A führen, variiert zwischen drei Jahren (z. B. der Bachelor-Abschluss in sehr vielen Studienbereichen an den meisten Colleges in Irland und dem Vereinigten Königreich und die *Licence* in Frankreich) und fünf Jahren und länger (z. B. das *Diplom* in Deutschland und die *Laurea* in Italien).

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

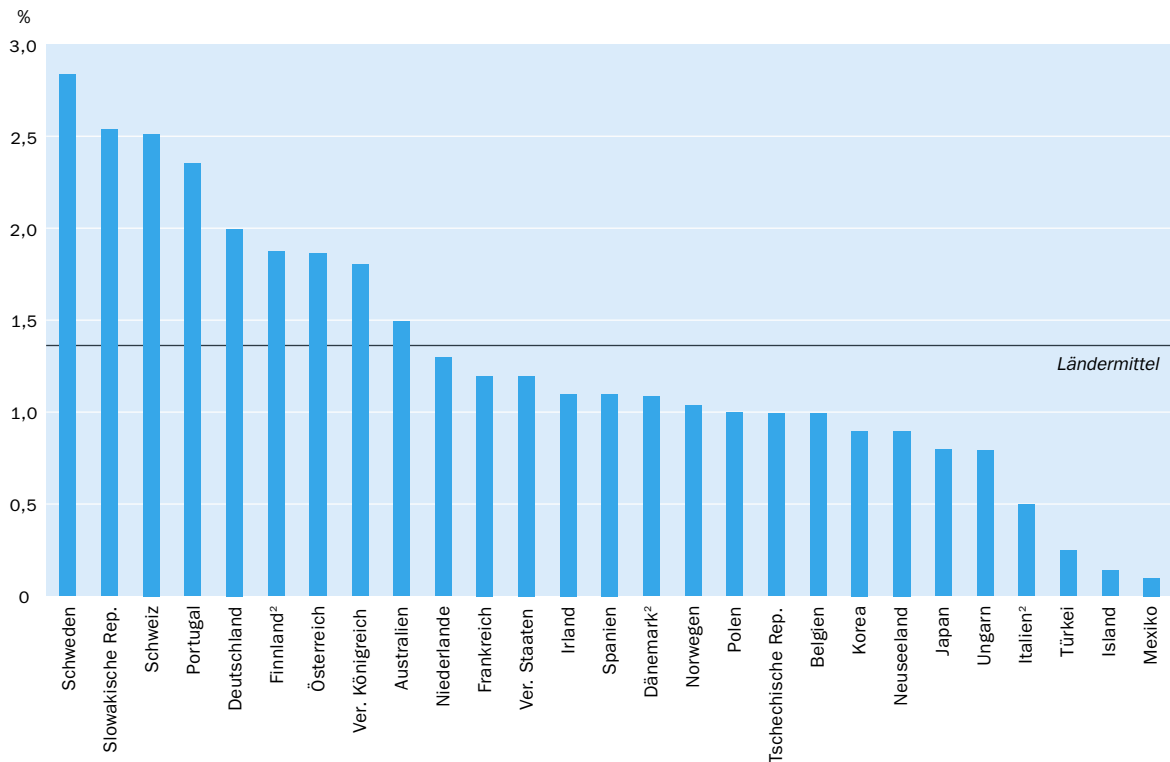
Abschlüsse im Tertiärbereich Typ A werden gemäß der theoretischen Gesamtdauer tertiärer Studiengänge untergliedert, um einen von den unterschiedlichen nationalen Abschlussstrukturen unabhängigen Vergleich zu ermöglichen. Zu diesem Zweck wird in der OECD-Klassifizierung unterschieden zwischen Abschlüssen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

Im Durchschnitt der 21 OECD-Länder mit vergleichbaren Daten haben 32,2 Prozent der Personen im typischen Abschlussalter einen Abschluss im Tertiärbereich A erzielt. Die Zahl reicht jedoch von weniger als 20 Prozent in Deutschland, Österreich, der Tschechischen Republik und der Türkei bis zu mehr als 40 Prozent in Australien, Dänemark, Finnland, Island und Polen (Tab. A3.1).

Allgemein absolvieren in den Ländern mit höheren Abschlussquoten die Studierenden überwiegend Bildungsgänge mittlerer Dauer (Abb. A3.1). In Deutschland, Frankreich, Italien, Österreich, der Schweiz, der Slowakischen Republik und der Tschechischen Republik wird die Mehrheit der Abschlüsse in den längeren Studiengängen mit einer Studiendauer von mindestens 5 Jahren erzielt. Die Abschlussquoten liegen bei maximal 27 Prozent. Eine Ausnahme unter den OECD-Ländern ist die Türkei mit den geringsten Abschlussquoten im Tertiärbereich A und niedrigen Abschlussquoten bei Studiengängen mittlerer und langer Dauer.

Vom Niveau der erworbenen Kompetenzen her werden Studiengänge im Tertiärbereich B genauso wie Studiengänge im Tertiärbereich A eingeordnet, sie sind jedoch stärker berufsorientiert und führen normalerweise zum direkten Eintritt in den Arbeitsmarkt. Diese Studiengänge sind typischerweise von kürzerer Dauer als Studiengänge im Tertiärbereich A (normalerweise 2 bis 3 Jahre) und führen in der Regel nicht zu einem universitären Abschluss. Die Abschlussquoten für Bildungsgänge im Tertiärbereich B betragen im Durchschnitt von 18 OECD-Ländern mit vergleichbaren Daten 9,3 Prozent der jeweiligen Altersgruppe (Tab. A3.1). In Japan verfügen 26 Prozent der Personen im typischen Abschlussalter über einen Abschluss in einem Studiengang des Tertiärbereichs B. In Frankreich, Irland und der Schweiz sind es 19 Prozent.

Abbildung A3.2

Abschlussquoten für weiterführende Forschungsprogramme (2003)Summe der Abschlussquoten für jeden einzelnen Altersjahrgang¹

1. Netto-Abschlussquoten werden berechnet, indem man die Abschlussquoten für jeden einzelnen Altersjahrgang aufaddiert. Dies gilt nicht für Frankreich, Italien, Japan, Korea, Mexiko, die Niederlande und die Vereinigten Staaten, wo die Brutto-Abschlussquoten verwendet wurden, berechnet als Anteil der Absolventen an der Bevölkerung im typischen Abschlussalter in Prozent. 2. Referenzjahr 2002.

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

Quelle: OECD. Tabelle A3.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005.

Im Durchschnitt erwerben in den 27 OECD-Ländern mit vergleichbaren Daten 1,3 Prozent der Bevölkerung einen Abschluss in einem weiterführenden Forschungsprogramm wie die Promotion. Die Zahlen liegen zwischen 0,1 Prozent in Island und Mexiko, 2,0 Prozent in Deutschland, 2,4 Prozent in Portugal, 2,8 Prozent in Schweden, 2,5 Prozent in der Schweiz sowie ebenfalls 2,5 Prozent in der Slowakischen Republik (Abb. A3.2).

Je kürzer die Studiengänge im Tertiärbereich A sind, desto größer ist die Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich

Länder, deren Bildungssysteme im Tertiärbereich A nur lange Studiengänge für einen ersten Abschluss anbieten, haben offensichtlich insgesamt niedrigere Abschlussquoten im Tertiärbereich A als Länder, die auch kürzere Studiengänge in diesem Bereich anbieten. In den Ländern der OECD, 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 26 Prozent eines typischen Altersjahrgangs. OECD-Länder, die keine kurzen oder hauptsächlich längere Studiengänge anbieten, haben eine durchschnittliche Abschlussquote von weniger als 19 Prozent.

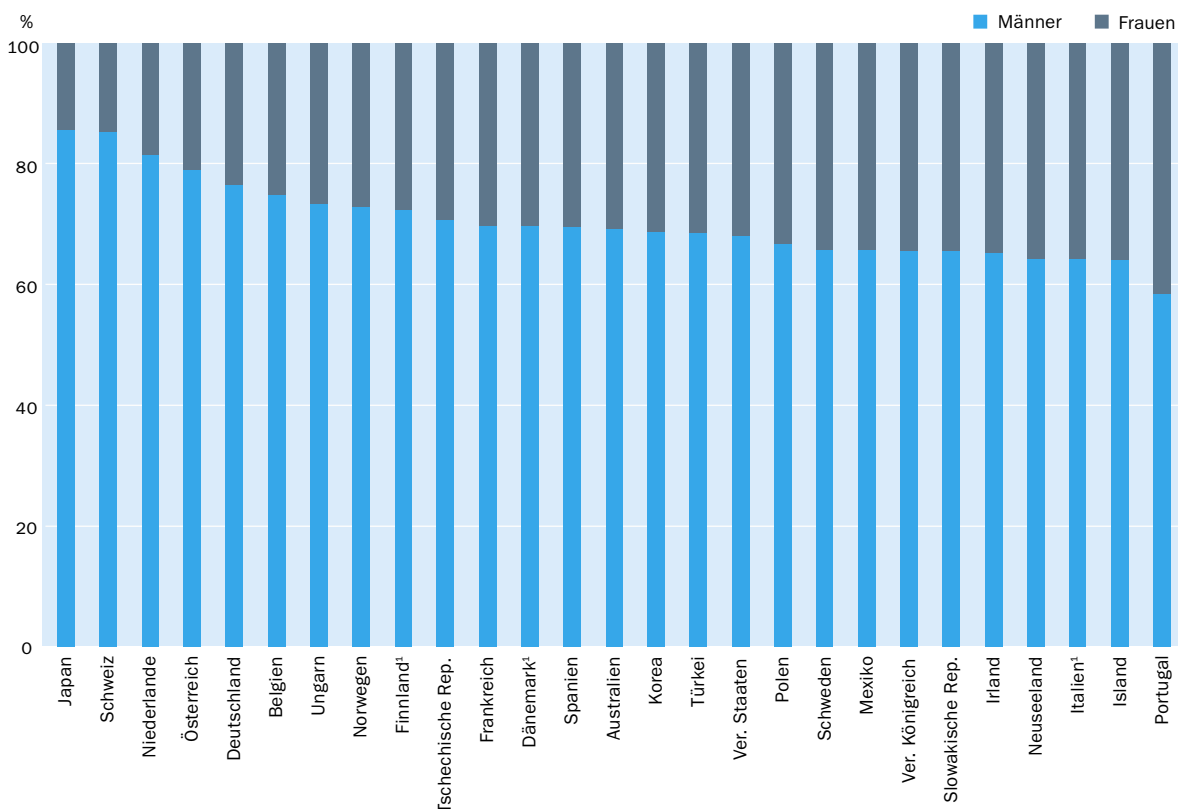
Im Durchschnitt der OECD-Länder schließen 19,4 Prozent einer typischen Altersgruppe einen mittellangen Erststudiengang (3 bis unter 5 Jahre) ab und erwerben beispielsweise einen Bachelor-Abschluss wie in den Vereinigten Staaten. In Australien, Finnland, Island, Norwegen, Schweden und dem Vereinigten Königreich erwirbt fast jeder Dritte im typischen Abschlussalter einen Abschluss in einem Studiengang mittlerer Dauer im Tertiärbereich A. Im Gegensatz dazu betragen die Abschlussquoten derartiger Studiengänge in Italien, Österreich, der Slowakischen Republik und der Tschechischen Republik weniger als 5 Prozent (Tab. A3.1).

Die Abschlussquoten der langen, zu einem akademischen Erstabschluss führenden Studiengänge liegen im Durchschnitt der OECD-Länder bei 12,2 Prozent und betragen in Finnland, Frankreich, Italien, Polen, der Slowakischen Republik und Spanien mindestens 17 Prozent. Die Abschlussquoten bei sehr langen Studiengängen für einen ersten Abschluss liegen in den OECD-Ländern bei 0,6 Prozent (s. Tab. A3.1).

Abbildung A3.3

Geschlechtsspezifische Aufgliederung der Absolventen naturwissenschaftlich ausgerichteter Fächer (2003)

Tertiärbereich A und B sowie weiterführende Forschungsprogramme



Anmerkung: Die naturwissenschaftlich ausgerichteten Fächer umfassen Biowissenschaften, Physik, Mathematik und Statistik, Informatik, Ingenieurwesen, Herstellung und Fertigung, Architektur und Bauwesen.

1. Referenzjahr 2002.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils männlicher Absolventen des Tertiärbereichs (absolut) an der Gesamtzahl weiblicher und männlicher Absolventen (absolut) des Tertiärbereichs in naturwissenschaftlich ausgerichteten Fächern.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005.

Absolventen in naturwissenschaftlich ausgerichteten Fächern unter den Beschäftigten

Eine andere Möglichkeit zu bewerten, wie viele hoch qualifizierte Absolventen die unterschiedlichen Bildungssysteme hervorbringen, bietet die Zahl der Absolventen in naturwissenschaftlich ausgerichteten Fächern pro 100.000 25- bis 34-jährigen Beschäftigten. Diese Zahl reicht von unter 700 Beschäftigten in Ungarn bis zu über 2.200 in Australien, Finnland, Frankreich, Irland, Korea und dem Vereinigten Königreich (Tab. 3.2). Dieser Indikator bietet jedoch weder Informationen über die Anzahl der in naturwissenschaftlich ausgerichteten Bereichen beschäftigten Absolventen noch allgemeinere Informationen darüber, wie viele ihre im Rahmen des Abschlusses erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten bei ihrer Arbeit einsetzen. Im OECD-Durchschnitt ist die Anzahl der Absolventen in naturwissenschaftlich ausgerichteten Fächern im Tertiärbereich A und in weiterführenden Forschungsprogrammen dreimal höher als im Tertiärbereich B.

Der Einfluss geschlechtsspezifischer Unterschiede bei der Motivation in Mathematik auf die Abschlussquoten

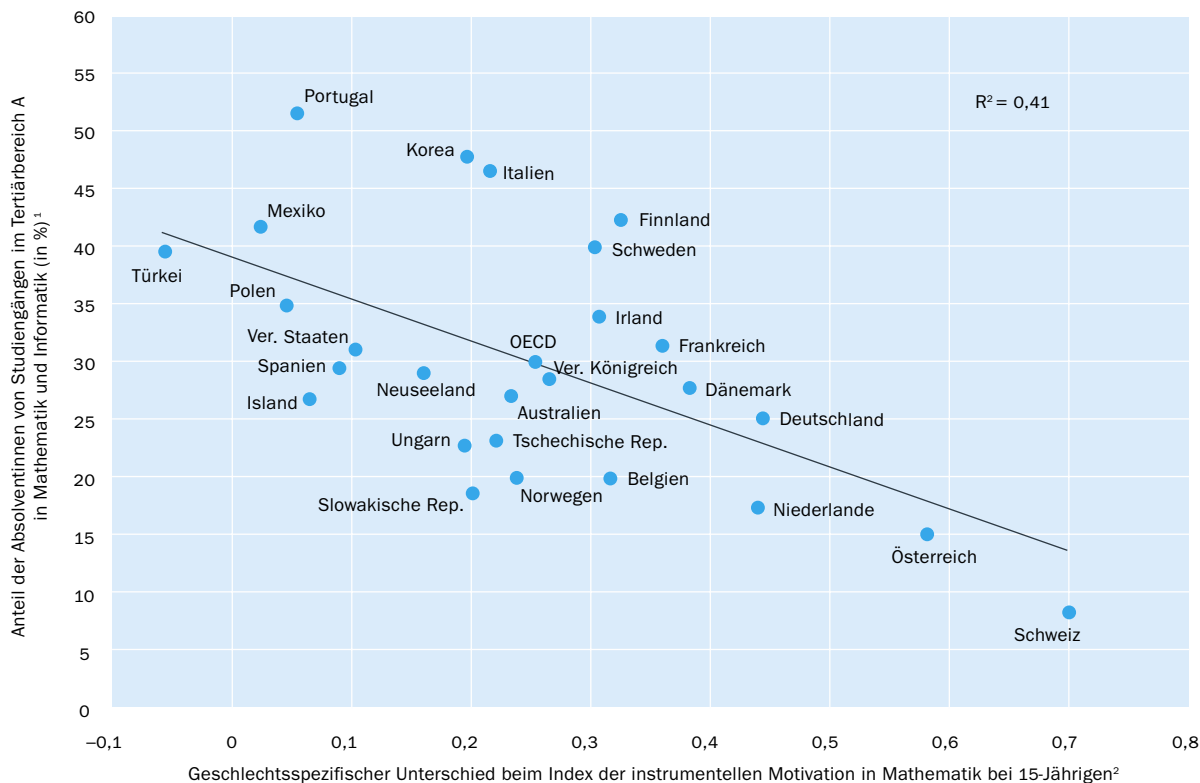
Wie bewerten 15-Jährige, abgesehen von einem allgemeinen Interesse an Mathematik, die Bedeutung der Mathematik für ihr eigenes Leben und welche Rolle spielt diese externe Motivation bei ihren Mathematikleistungen? Die von der OECD durchgeführte Schulleistungsstudie PISA bietet einen Index der instrumentellen Motivation in Mathematik von 15-Jährigen, der auf den Antworten der Schüler auf Fragen danach basiert, inwieweit sie durch externe Belohnungen, wie gute Berufsaussichten, zum Lernen ermutigt werden. Explizit wurden die Schüler danach gefragt, inwieweit sie folgenden Aussagen zustimmen: „Ich gebe mir in Mathematik Mühe, weil es mir in meinem späteren Job weiterhelfen wird“, „Mathematik zu lernen lohnt sich, weil es meine Berufs- und Karriereaussichten verbessert“, „Mathematik ist für mich ein wichtiges Fach, weil ich es für mein späteres Studium brauche“ und „Ich werde viele Dinge in Mathematik lernen, die mir dabei helfen werden, einen Job zu bekommen“.

Je niedriger die Indexwerte, desto geringer ist die instrumentelle Motivation der Schüler einzuschätzen. Dieser Index variiert in den OECD-Ländern stark und reicht von unter $-0,25$ in Belgien, Japan, Korea, Luxemburg, Österreich und den Niederlanden bis zu über $0,30$ in Dänemark, Island und Mexiko (Tab. A3.3). Obwohl die Ergebnisse von PISA 2003 zeigen, dass der Zusammenhang zwischen Leistung und instrumenteller Motivation sehr viel schwächer ist als zwischen Leistung und inhärenter bzw. intrinsischer Motivation (d. h. dem Interesse und der Freude an Mathematik), hat sich die instrumentelle bzw. extrinsische Motivation doch als ein wichtiger Prädiktor für die Kurswahl, die Berufswahl und auch die Leistungen herausgestellt (Eccles, 1994).

Geschlechtsspezifische Unterschiede bei der instrumentellen Motivation können beeinflussen, ob ein Studium im Bereich Mathematik oder Informatik aufgenommen wird. Tabelle A3.3 zeigt, dass in allen 25 OECD-Ländern mit vergleichbaren Daten (mit Ausnahme Koreas) der Anteil der Frauen bei den Hochschulabschlüssen in Mathematik oder Informatik niedriger ist als in allen anderen Fächergruppen. In Dänemark, Island, den Niederlanden, Norwegen, Österreich, der Slowakischen Republik und Ungarn liegt die Differenz zwischen dem Anteil der Frauen bei den Hochschulab-

Abbildung A3.4

Geschlechtsspezifische Unterschiede bei der instrumentellen Motivation und Absolventen des Tertiärbereich A in Mathematik (2003)



1. Anteil der Absolventinnen im Tertiärbereich A und in weiterführenden Forschungsprogrammen in Mathematik und Informatik.

2. Je größer der geschlechtsspezifische Unterschied, umso weniger sind die Frauen im Vergleich zu den Männern motiviert.

Quelle: OECD und PISA-2003-Datenbank. Tabelle A3.3. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005.

schlüssen in Mathematik und Informatik und dem Anteil der Frauen bei den Abschlüssen in allen anderen Studienbereichen bei mindestens 33 Prozent.

Abbildung A3.4 zeigt, dass in den OECD-Ländern, in denen der Unterschied bei der instrumentellen Motivation zwischen Jungen und Mädchen am größten ist, namentlich in Deutschland, den Niederlanden, Österreich und der Schweiz, der Anteil der Frauen bei den Hochschulabschlüssen in Mathematik oder Informatik ebenfalls unter dem OECD-Durchschnitt liegt und in einigen dieser Länder sogar deutlich hinter diesem Referenzwert zurückbleibt (der geschlechtsspezifische Unterschied bei der instrumentellen Motivation in Mathematik trägt 41 Prozent zur Varianz zwischen den Ländern bei den von Frauen erworbenen tertiären Abschlüssen in Mathematik und Informatik bei). Es besteht kein direkter Zusammenhang zwischen den in PISA geprüften 15-jährigen Schülern und den älteren Alterskohorten, die die Universität verlassen. Aber insofern als die in PISA aufgedeckten Motivationsstrukturen in der Vergangenheit ähnlich ausgeprägt waren, lässt dies vermuten, dass geschlechtsspezifische Unterschiede bei der instrumentellen Motivation der Schüler in Kombination mit anderen Einflussfaktoren Rückschlüsse auf die künftige Studien- und Berufswahl von Jungen und Mädchen zulässt.

Kasten A3.1

Abschlussquoten, nach Bildungsbereichen und Geschlecht

Sich ändernde Möglichkeiten im Arbeitsmarkt, unterschiedliche Einkommen in den verschiedenen Berufen und Wirtschaftszweigen sowie die Zulassungspolitik und -praxis der tertiären Bildungseinrichtungen können sich auf die von den Studierenden gewählten Studienfächer auswirken. Die jeweilige Beliebtheit der verschiedenen Fächergruppen beeinflusst wiederum die Nachfrage nach Studiengängen und Lehrpersonal sowie das Angebot an neuen Studienabsolventen. Die Verteilung der Hochschulabschlüsse auf die verschiedenen Fächergruppen gibt Auskunft sowohl über die relative Bedeutung der jeweiligen Fächergruppen in den einzelnen Ländern als auch über den relativen Anteil der Frauen unter den Absolventen der Fächer. Weitere Informationen s. *Bildung auf einen Blick 2004* (OECD, 2004c), Tab. A4.1 und Tab. A4.2. Aktuelle Daten s. *Education at a Glance 2005*, Tab. A3.5 und A3.6 im Internet unter <http://dx.doi.org/10.1787/825277215325>.

Definitionen und angewandte Methodik

Die Daten beziehen sich auf das Schuljahr 2002/2003 und beruhen auf der alljährlich von der OECD durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik.

Als Absolventen im Tertiärbereich gelten alle Personen, die in einem bestimmten Referenzjahr einen Abschluss im Tertiärbereich erworben haben. Der Indikator unterscheidet zwischen verschiedenen Kategorien von Abschlüssen: 1. Abschlüsse im Tertiärbereich B (ISCED 5B), 2. Abschlüsse im Tertiärbereich A (ISCED 5A) und 3. Abschlüsse in einem weiterführenden Forschungsprogramm (ISCED 6). Für einige Länder sind Daten für die entsprechenden Kategorien nicht verfügbar. In diesen Fällen hat die OECD die Absolventen des jeweiligen Landes der passendsten Kategorie zugeordnet. Im Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/ea2005 findet sich eine Aufstellung der in den einzelnen Ländern berücksichtigten Studiengänge im Tertiärbereich A und B.

Abschlüsse im Tertiärbereich A wurden außerdem gemäß der theoretischen Gesamtstudiendauer im Bereich ISCED 5A untergliedert, um Vergleiche unabhängig von der jeweils landesspezifischen Abschlussstruktur zu ermöglichen.

In Tabelle A3.1 wurden die Abschlussquoten für Studiengänge, die zu einem Erstabschluss führen (Tertiärbereich A und B), als Brutto-Abschlussquoten berechnet. Zur Berechnung der Brutto-Abschlussquoten gab jedes Land das typische Abschlussalter an (s. Anhang 1). Die Absolventen können jedoch jeden Alters sein. Die Zahl der Absolventen wurde dann durch die Bevölkerung im üblichen Abschlussalter geteilt. In vielen Ländern ist es jedoch schwierig, ein typisches Abschlussalter anzugeben, weil die Altersverteilung der Absolventen sehr weit gestreut ist.

Für Studiengänge, die zu einem Zweit- oder weiteren Abschluss führen, wird eine Netto-Abschlussquote als Summe der altersspezifischen Abschlussquoten ermittelt (hier stellt die Doppelzählung von Abschlüssen kein Problem dar). Die Netto-

Abschlussquoten können interpretiert werden als prozentualer Anteil einer fiktiven Altersgruppe, der einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt. Sie sind damit unbeeinflusst von Änderungen des Umfangs der entsprechenden Bevölkerungsgruppe oder des typischen Abschlussalters. Für diejenigen Länder, die keine ausführlichen Daten bereitstellen konnten, werden die Brutto-Abschlussquoten dargestellt.

Absolventen des Tertiärbereichs, die ihren Abschluss innerhalb des Referenzjahres erwerben, werden entsprechend ihrer Hauptfachausrichtung in die Kategorien aufgeteilt. Die Zahlen berücksichtigen Absolventen aller tertiären Abschlüsse aus Tabelle A3.1. Die 25 Fächergruppen, die in der UOE-Datenerhebung verwendet wurden, entsprechen der überarbeiteten ISCED-Klassifizierung nach Fächergruppen. Diese Klassifizierung nach Fächergruppen wird auf alle Bildungsbereiche angewendet.

Die Daten zur Erwerbsbevölkerung in Tab. A3.2 stammen aus der OECD-Datenbank zur Erwerbsbevölkerung und basieren auf nationalen und europäischen Erhebungen zur Erwerbsbevölkerung.

Der Index der instrumentellen Motivation in Mathematik der von der OECD durchgeführten Internationalen Schulleistungsstudie PISA basiert auf den Antworten 15-jähriger Schüler auf eine Reihe miteinander verbundener Fragen. PISA wurde zuletzt während des Schuljahres 2003 durchgeführt. Es wurde eine Vierpunkteskala mit folgenden Antwortkategorien verwendet: „stimmt überhaupt nicht“, „stimmt eher nicht“, „stimmt eher“ und „stimmt ganz genau“. Alle Aussagen wurden für die Skalierung umgepolt, und positive Werte auf diesem Index weisen auf ein höheres Niveau an instrumenteller Motivation in Mathematik hin. Dieser Index wurde mit Hilfe der IRT-Skalierung konstruiert (OECD, 2004a).

Zusätzliche Informationen

Sowohl Abschluss- als auch Abbruchquoten können hilfreiche Indikatoren für die Effizienz von tertiären Bildungssystemen sein. Im Durchschnitt bricht ein Drittel der Studierenden in den OECD-Ländern das Studium vor einem ersten Abschluss ab, unabhängig davon, ob sie einen Studiengang im Tertiärbereich A oder B belegt haben. Weitere Informationen s. Tab. A3.4 im Internet unter <http://dx.doi.org/10.1787/825277215325>. Weitere Informationen zu PISA 2003, s. *Lernen für die Welt von morgen – Erste Ergebnisse aus PISA 2003* (OECD, 2004a).

Tabelle A3.1

Abschlussquoten im Tertiärbereich (2003)

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

	Studiengänge Tertiärbereich B (Erstabschluss)	Studiengänge Tertiärbereich A (Erstabschluss)				Weiterführende Forschungs- programme ²
		Alle Studiengänge	3 bis weniger als 5 Jahre ¹	5 bis 6 Jahre ¹	Mehr als 6 Jahre	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
OECD-Länder						
Australien	m	49,0	42,2	6,8	n	1,5
Österreich	m	19,0	3,1	16,0	a	1,9
Belgien	m	m	m	m	m	1,0
Kanada	m	m	m	m	m	m
Tschechische Republik ³	3,6	17,0	3,4	13,6	a	1,0
Dänemark ⁴	9,7	42,2	27,5	14,7	0,1	1,1
Finnland ⁴	1,6	48,7	30,4	17,7	0,7	1,9
Frankreich	18,6	26,7	8,6	17,1	1,0	1,2
Deutschland	10,0	19,5	7,0	12,5	a	2,0
Griechenland	m	m	m	m	m	m
Ungarn ³	2,3	35,2	x(2)	x(2)	x(2)	0,8
Island	7,0	43,1	35,9	7,3	n	0,1
Irland	19,3	36,8	28,2	8,6	x(4)	1,1
Italien ⁴	1,1	26,7	4,3	22,4	a	0,5
Japan	26,4	34,2	29,5	4,7	a	0,8
Korea	m	m	m	m	m	0,9
Luxemburg	m	m	m	m	m	m
Mexiko	m	m	m	m	m	0,1
Niederlande	m	m	m	m	m	1,3
Neuseeland	m	m	m	m	m	0,9
Norwegen	4,5	39,8	32,0	4,1	3,7	1,0
Polen	n	44,1	11,0	33,1	n	1,0
Portugal	m	m	m	m	m	2,4
Slowakische Republik ³	2,4	25,2	4,6	20,5	a	2,5
Spanien	15,7	32,1	13,4	18,7	n	1,1
Schweden	4,0	35,4	34,0	1,4	a	2,8
Schweiz	18,7	21,6	10,0	7,4	4,1	2,5
Türkei	m	10,5	9,1	1,2	0,2	0,2
Vereinigtes Königreich	13,8	38,2	35,4	2,6	0,1	1,8
Vereinigte Staaten	8,8	32,9	18,0	12,8	2,1	1,2
Ländermittel	9,3	32,2	19,4	12,2	0,6	1,3
OECD-Partnerland						
Israel	m	31,2	31,2	a	a	1,2

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

1. Ohne Studierende, die nachfolgend einen langen Studiengang abgeschlossen haben. 2. Netto-Abschlussquoten werden berechnet, indem man die Abschlussquoten für jeden einzelnen Altersjahrgang aufaddiert (mit Ausnahme von Frankreich, Italien, Japan, Korea, Mexiko, den Niederlanden und den Vereinigten Staaten). 3. Die Brutto-Abschlussquoten können bei Studiengängen des Tertiärbereichs A und B einige Doppelzählungen enthalten. 4. Referenzjahr 2002.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/825277215325>

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

Tabelle A3.2

Zahl der Absolventen in naturwissenschaftlich ausgerichteten Fächern, nach Geschlecht (2003)

Pro 100.000 Beschäftigten im Alter von 25 bis 34 Jahren

	Tertiärbereich B			Tertiärbereich A und weiterführende Forschungsprogramme			Tertiärbereich insgesamt		
	M + F	Männer	Frauen	M + F	Männer	Frauen	M + F	Männer	Frauen
OECD-Länder									
Australien	444	613	229	1.942	2.335	1.441	2.385	2.948	1.670
Österreich	280	437	100	589	848	292	868	1.285	392
Belgien	542	818	209	760	966	512	1.301	1.784	721
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Republik	49	60	33	805	933	606	854	993	639
Dänemark ¹	420	543	272	1.008	1.283	679	1.428	1.826	951
Finnland ¹	61	98	15	2.172	2.842	1.355	2.232	2.940	1.370
Frankreich	865	1.282	354	1.900	2.217	1.511	2.765	3.498	1.865
Deutschland	225	385	32	852	1.122	526	1.076	1.507	557
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	68	89	38	615	762	404	683	851	442
Island	67	82	50	1.133	1.360	873	1.200	1.442	924
Irland	1.323	1.709	854	1.765	1.967	1.519	3.088	3.675	2.373
Italien ¹	n	n	n	926	1.002	815	926	1.002	815
Japan	463	638	203	1.140	1.656	372	1.603	2.293	575
Korea	2.175	2.361	1.870	2.000	2.250	1.589	4.175	4.611	3.459
Luxemburg	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Mexiko	102	107	91	841	863	803	942	970	894
Niederlande	a	a	a	752	1.140	300	752	1.140	300
Neuseeland	570	729	375	1.543	1.729	1.313	2.114	2.458	1.688
Norwegen	71	102	35	972	1.335	565	1.043	1.437	600
Polen	a	a	a	1.489	1.767	1.131	1.489	1.767	1.131
Portugal	20	26	14	987	1.095	868	1.007	1.121	881
Slowakische Republik	10	13	5	1.317	1.511	1.059	1.326	1.524	1.064
Spanien	587	802	290	1.070	1.185	912	1.657	1.986	1.202
Schweden	169	224	108	1.438	1.783	1.055	1.607	2.006	1.163
Schweiz	629	1.054	135	864	1.316	339	1.494	2.370	473
Türkei	487	469	542	525	456	734	1.013	925	1.277
Vereinigtes Königreich	443	603	235	1.926	2.155	1.630	2.368	2.758	1.865
Vereinigte Staaten	349	490	177	1.069	1.270	825	1.418	1.760	1.002
Ländermittel	372	490	224	1.157	1.398	858	1.529	1.875	1.100
OECD-Partnerland									
Israel	m	m	m	1.579	1.910	1.185	m	m	m

Anmerkung: Die naturwissenschaftlich ausgerichteten Fächer umfassen Biowissenschaften, Physik, Mathematik und Statistik, Informatik, Ingenieurwesen, Herstellung und Fertigung, Architektur und Bauwesen.

1. Referenzjahr 2002.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/825277215325>

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

Tabelle A3.3

Motivation in Mathematik und Absolventen des Tertiärbereichs A, nach Geschlecht (2003)

	Index der instrumentellen Motivation in Mathematik bei 15-Jährigen ¹				Anteil der Absolventinnen (in %) von Studiengängen im Tertiärbereich A in Mathematik und Informatik ²	Anteil der Absolventinnen (in %) von Studiengängen im Tertiärbereich A, in allen Fächergruppen
	Geschlechts-spezifischer Unterschied (M – F)	Alle Studierenden	Männer	Frauen		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
OECD-Länder						
Australien	0,23	0,23	0,34	0,11	27,1	56,0
Österreich	0,58	-0,49	-0,20	-0,78	15,2	48,9
Belgien	0,32	-0,32	-0,17	-0,49	20,0	51,8
Kanada	0,13	0,23	0,30	0,17	m	m
Tschechische Republik	0,22	0,01	0,12	-0,10	23,3	53,6
Dänemark ³	0,38	0,37	0,57	0,19	27,8	61,4
Finnland ³	0,32	0,06	0,22	-0,10	42,4	62,2
Frankreich	0,36	-0,08	0,11	-0,25	31,6	56,6
Deutschland	0,44	-0,04	0,18	-0,26	25,3	48,2
Griechenland	0,27	-0,05	0,09	-0,18	m	m
Ungarn	0,19	-0,11	-0,02	-0,22	22,9	62,2
Island	0,06	0,31	0,34	0,28	26,9	65,8
Irland	0,31	0,10	0,25	-0,06	34,1	60,2
Italien ³	0,21	-0,15	-0,04	-0,26	46,7	56,7
Japan	0,32	-0,66	-0,49	-0,81	m	38,6
Korea	0,20	-0,44	-0,36	-0,55	47,9	46,1
Luxemburg	0,48	-0,41	-0,16	-0,64	a	a
Mexiko	0,02	0,58	0,59	0,57	41,8	52,5
Niederlande	0,44	-0,26	-0,04	-0,48	17,5	56,0
Neuseeland	0,16	0,29	0,37	0,21	29,2	60,9
Norwegen	0,24	0,15	0,27	0,03	20,1	61,6
Polen	0,04	0,04	0,06	0,02	35,0	64,9
Portugal	0,05	0,27	0,30	0,25	51,7	67,4
Slowakische Republik	0,20	-0,05	0,05	-0,15	18,7	53,8
Spanien	0,09	-0,05	0,00	-0,09	29,5	58,7
Schweden	0,30	0,02	0,17	-0,13	40,1	61,9
Schweiz	0,70	-0,04	0,30	-0,40	8,4	40,5
Türkei	-0,06	0,23	0,20	0,26	39,6	45,6
Vereinigtes Königreich	0,27	0,12	0,27	0,00	28,4	55,3
Vereinigte Staaten	0,10	0,17	0,22	0,12	31,2	57,2
Ländermittel	0,25	0,00	0,13	-0,13	30,1	55,7

1. Je größer der geschlechtsspezifische Unterschied, umso weniger sind die Frauen im Vergleich zu den Männern motiviert. 2. Anteil der Absolventinnen im Tertiärbereich A und in weiterführenden Forschungsprogrammen in Mathematik und Informatik. 3. Referenzjahr 2002 für Absolventen des Tertiärbereichs A. Quelle: OECD und PISA-2003-Datenbank. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/825277215325> Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Indikator A4:

Was 15-Jährige in Mathematik leisten

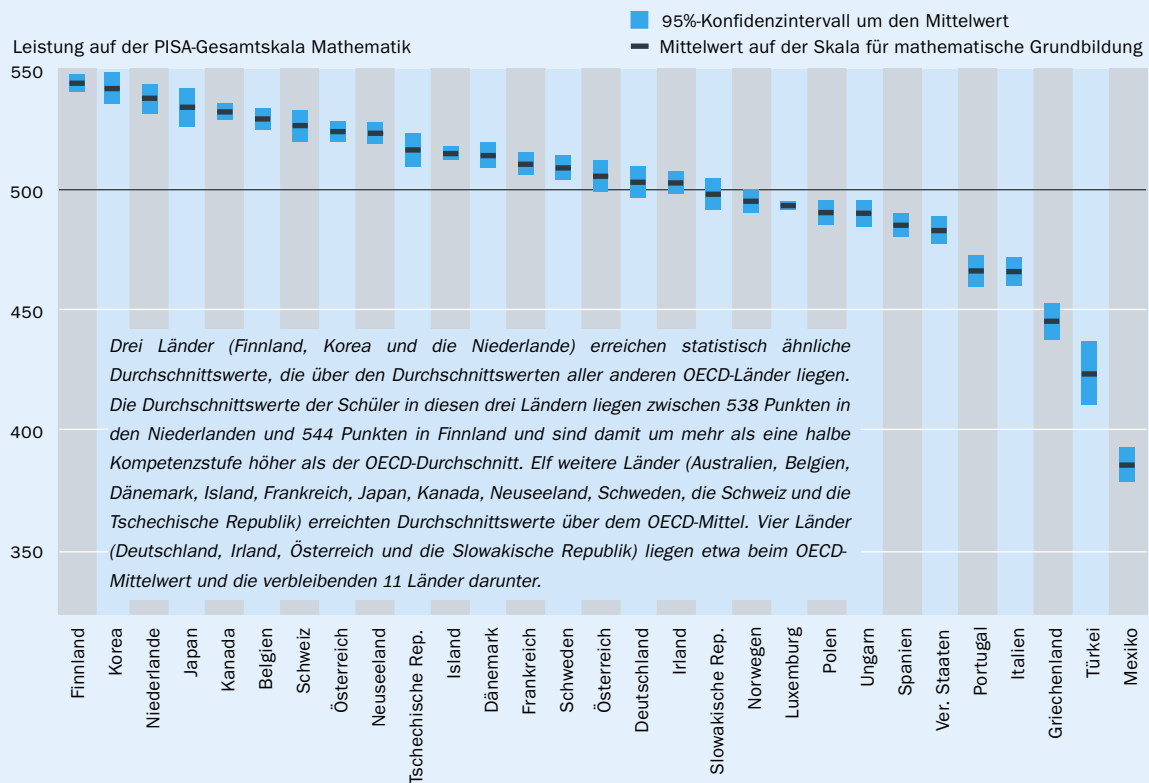
Dieser Indikator untersucht anhand der Daten der von der OECD durchgeführten Internationalen Schulleistungsstudie PISA aus dem Jahr 2003 die Mathematikleistungen 15-jähriger Schüler. Mathematische Kompetenz wird für jedes Land sowohl als Prozentsatz der Schüler beschrieben, die eine von sechs Kompetenzstufen erreichen, als auch in Form der Durchschnittswerte, die die Schüler auf der PISA-Gesamtskala Mathematik und bei den einzelnen Inhaltsbereichen erreichten. Außerdem wird die Verteilung der Schülerleistungen innerhalb der jeweiligen Länder betrachtet.

Wichtigste Ergebnisse

Abbildung A4.1

Verteilung der Schülerleistungen auf der PISA-Gesamtskala Mathematik (2003)

Die Abbildung fasst die Leistungen 15-jähriger Schüler auf der PISA-Gesamtskala Mathematik in den einzelnen Ländern zusammen. Die Länge der Balken verweist auf die statistische Unschärfe, mit der die Durchschnittsleistung geschätzt wurde.



Quelle: OECD-PISA-2003-Datenbank. Tabelle A4.3. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/155512267715>

Weitere interessante Einzelergebnisse dieses Indikators

- In Belgien, Japan, Korea, den Niederlanden und der Schweiz erreichen mindestens 7 Prozent der Schüler die höchste Mathematik-Kompetenzstufe (Stufe 6). Außerdem erreichen in diesen Ländern sowie in Finnland, Kanada und Neuseeland mehr als 20 Prozent der Schüler mindestens Stufe 5. In Griechenland, Mexiko, Portugal und der Türkei erreichen dagegen weniger als 6 Prozent der Schüler diese beiden Kompetenzstufen.
- Mit Ausnahme von Finnland und Korea liegen in allen OECD-Ländern mindestens 10 Prozent der Schüler auf Stufe 1 oder darunter, und in 12 Ländern sind es sogar mehr als ein Fünftel aller Schüler. In Mexiko und der Türkei erreichen die Mehrzahl der Schüler höchstens Kompetenzstufe 1.
- In der Mehrzahl der Länder übersteigt die Streuung der Ergebnisse der mittleren 50 Prozent der Schülerpopulation eine Größenordnung von 2 Kompetenzstufen und in Belgien und Deutschland etwa 2,4 Kompetenzstufen. Dies lässt darauf schließen, dass die Lehrpläne, Schulen und Lehrkräfte einem breiten Spektrum an Wissen und Kompetenzen der Schüler gerecht werden müssen.

Politischer Hintergrund

Im vergangenen Jahrhundert standen die Curricula der Schulmathematik und der naturwissenschaftlichen Fächer meist im Zeichen der Notwendigkeit, eine solide Grundlage für die berufliche Ausbildung einer kleinen Zahl von Mathematikern, Wissenschaftlern und Ingenieuren zu schaffen. Mit der zunehmenden Bedeutung von Naturwissenschaften, Mathematik und Technologie für das moderne Leben erfordern Ziele wie Selbstverwirklichung, Berufstätigkeit und volle Teilhabe am gesellschaftlichen Leben jedoch, dass alle Erwachsenen – und nicht nur diejenigen, die eine wissenschaftliche Karriere anstreben – über mathematische, naturwissenschaftliche und technische Grundkompetenzen verfügen.

Die Leistungen der besten Schüler eines Landes in Mathematik und verwandten Fächern können sich auf die Rolle, die dieses Land bei den Spitzentechnologien von morgen einnehmen wird, und auf seine allgemeine internationale Wettbewerbsfähigkeit auswirken. Defizite in der mathematischen Grundbildung hingegen können negative Konsequenzen für die Arbeitsmarkt- und Verdienstaussichten des Einzelnen sowie für dessen aktive Teilhabe am gesellschaftlichen Leben haben.

Ergebnisse und Erläuterungen

PISA baut auf einem Konzept der „mathematischen Grundbildung“ auf, bei dem es um die Fähigkeit der Schüler geht, in den verschiedensten Situationen, die quantitative, räumliche, probabilistische oder andere mathematische Konzepte beinhalten, bei Problemstellung, -lösung und Interpretation Analysen durchzuführen, logische Denkschritte zu vollziehen und effektiv zu kommunizieren. Bei der Überlegung, was Mathematik für den Einzelnen bedeuten könnte, muss einerseits berücksichtigt werden, inwieweit der Betreffende über mathematisches Wissen und Verständnis verfügt und andererseits inwieweit er in der Lage ist, seine mathematischen Kompetenzen zu aktivieren, um Probleme zu lösen, denen er im Leben begegnet. Im Rahmen der PISA-Erhebung werden den Schülern daher hauptsächlich Problemstellungen präsentiert, denen man sich in Alltagssituationen gegenüber sieht. Diese sind so gestaltet, dass mathematische Ansätze bei der Problemlösung von echtem Nutzen wären. Ziel der Leistungsmessung im Rahmen von PISA ist es festzustellen, inwieweit die Schüler, wenn ihnen solche Probleme vorgelegt werden, in der Lage sind, ihre mathematischen Kenntnisse und Kompetenzen zu aktivieren, um zu einer erfolgreichen Lösung zu gelangen.

Kasten A4.1

Was bedeutet mathematische Grundbildung im Rahmen von PISA?

Mathematische Grundbildung bei PISA erfasst die Fähigkeit der Schüler, in den verschiedensten Situationen, die quantitative, räumliche, probabilistische oder andere mathematische Konzepte beinhalten, bei Problemstellung, -lösung und Interpretation Analysen durchzuführen, logische Denkschritte zu vollziehen und effektiv zu

kommunizieren. „Mathematische Grundbildung“ wird als Fähigkeit einer Person definiert, die Rolle zu erkennen und zu verstehen, die Mathematik in der Welt spielt, fundierte Urteile abzugeben und die Mathematik zu nutzen und sich mit ihr in einer Weise zu befassen, die den Anforderungen im Leben dieser Person als konstruktivem, engagiertem und reflektierendem Bürger entspricht. Diese Definition erfasst, inwieweit Schüler über mathematisches Wissen und Verständnis verfügen und inwieweit sie in der Lage sind, ihre Mathematikkompetenzen zu aktivieren, um Probleme zu lösen, denen sie im Alltagsleben begegnen.

Was für Skalen werden benutzt? PISA erfasst die Mathematikleistungen in einer Gesamtskala (hier präsentiert), die sich aus vier Komponenten zusammensetzt. **Raum und Form** bezieht sich auf räumliche und geometrische Phänomene und Zusammenhänge, die meist aus dem curricularen Stoffgebiet Geometrie stammen; **Veränderung und Beziehungen** umfasst mathematische Darstellungen von Veränderungen sowie funktionale Zusammenhänge und Abhängigkeiten zwischen Variablen. Dieser Inhaltsbereich steht der Algebra am nächsten. **Quantitatives Denken** erstreckt sich auf Zahlenphänomene sowie quantitative Relationen und Muster. Dies wiederum erfordert Zahlensinn, die Darstellung von Zahlen, das Verständnis der Bedeutung von Rechenoperationen, Kopfrechnen und das Durchführen von Schätzungen. **Unsicherheit** umfasst probabilistische und statistische Phänomene und Zusammenhänge, die in der Informationsgesellschaft zunehmende Bedeutung erlangen.

Was bedeuten die Punktzahlen auf diesen Skalen? Die Punktzahlen auf diesen Skalen stehen für ein unterschiedliches Ausmaß an Kompetenz bezüglich jeder der Dimensionen oder Aspekte von Mathematik (hier der Gesamtskala). So bedeutet beispielsweise eine niedrige Punktzahl auf einer Skala, dass ein Schüler in diesem Bereich eher über begrenzte Kompetenzen verfügt, während ein hoher Punktwert bedeutet, dass ein Schüler in diesem Bereich eher über größere Kompetenzen verfügt.

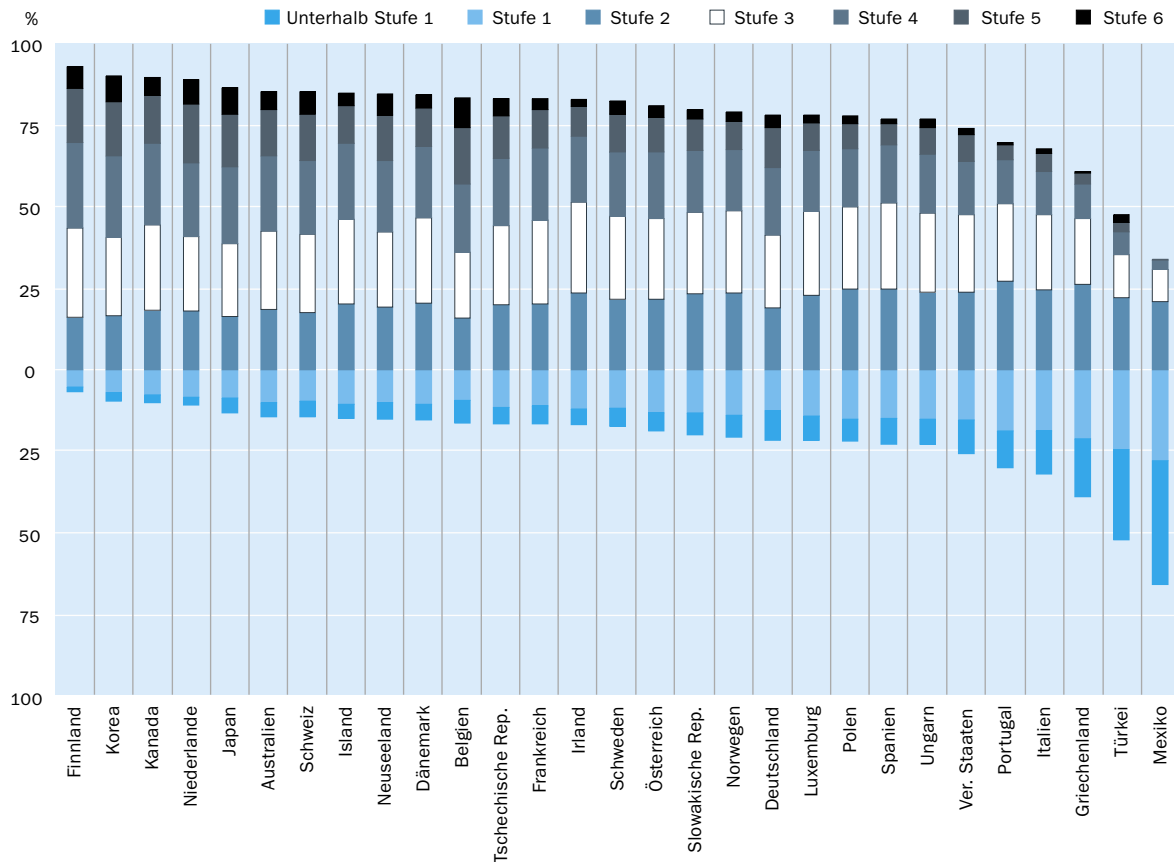
Was sind die einzelnen Kompetenzstufen? In einem Versuch, diese zunehmende Schwierigkeit der Aufgaben zu erfassen, ist jede der Skalen der mathematischen Grundbildung in sechs Stufen unterteilt, basierend auf den Kenntnissen und Fähigkeiten, über die die Schüler auf einer bestimmten Stufe verfügen müssen.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

Mathematische Kompetenzen

Abb. A4.2 veranschaulicht den prozentualen Anteil der Schüler auf den jeweiligen Kompetenzstufen der Gesamtskala Mathematik, wobei die Länge der jeweiligen Farbabschnitte der Balken den Prozentsatz der Schüler auf jeder der 6 Kompetenzstufen anzeigt, die auf der Basis eingehender Überlegungen bezüglich der Art der jeweils geforderten Kompetenzen definiert wurden (Kasten A4.2). Im Durchschnitt der OECD-Länder erreichen 4 Prozent der Schüler Kompetenzstufe 6 (die höchste Leistungsstufe), 15 Prozent mindestens Stufe 5 (d. h. Stufe 5 und 6), 34 Prozent mindestens Stufe 4, 58 Prozent mindestens Stufe 3 und 79 Prozent mindestens Stufe 2. 13 Prozent der

Abbildung A4.2

Anteil der Schüler auf den jeweiligen Kompetenzstufen der PISA-Gesamtskala Mathematik (in %) (2003)



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

Quelle: OECD-PISA-2003-Datenbank, Tabelle A4.1. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/155512267715>

Schüler erreichen nur Kompetenzstufe 1, und durchschnittlich 8 Prozent liegen in den OECD-Ländern unterhalb dieser Kompetenzstufe (Tab. A4.1).

Betrachtet man die jeweiligen Kompetenzstufen für die einzelnen Länder, zeigt sich, dass in Belgien, Japan, Korea, den Niederlanden und der Schweiz mindestens 7 Prozent der Schüler die höchste Kompetenzstufe erreichen. In diesen Ländern sowie in Finnland, Kanada und Neuseeland erreicht auch ein signifikanter Anteil der Schüler mindestens Stufe 5 (jeweils mehr als 20 Prozent). Dagegen erreichen in Griechenland, Mexiko, Portugal und der Türkei weniger als 6 Prozent der Schüler diese beiden Kompetenzstufen.

Obwohl normalerweise die Länder mit einem hohen Anteil an 15-Jährigen auf den Kompetenzstufen 5 und 6 weniger Schüler unterhalb der Stufe 1 haben (s. beispielsweise Korea), ist dies nicht immer der Fall. In Belgien erreichen zum Beispiel 9 Prozent der Schüler Stufe 6, aber 7 Prozent bleiben unterhalb der Stufe 1.

In 16 OECD-Ländern erreicht wenigstens ein Drittel der Schüler mindestens Stufe 4 der Mathematikskala und in neun dieser Länder liegt der Prozentsatz bei über 40 Prozent.

In allen OECD-Ländern bis auf fünf erreichen 50 Prozent der Schüler mindestens Kompetenzstufe 3, in Finnland sind es sogar 77 Prozent. In allen OECD-Ländern bis auf vier erreichen mehr als 70 Prozent der Schüler mindestens Stufe 2.

In der Mehrzahl der OECD-Länder erreichen die meisten Schüler mindestens Stufe 2 auf der Mathematikskala, es gibt jedoch auch Schüler, die höchstens Stufe 1 erreichen. Mit Ausnahme von Finnland und Korea erreichen in allen OECD-Ländern mindestens 10 Prozent der Schüler maximal Stufe 1, und in 12 Ländern sind es mehr als ein Fünftel aller Schüler. In Mexiko und der Türkei ist die Mehrzahl der Schüler nicht in der Lage, systematisch Aufgaben oberhalb der Kompetenzstufe 1 zu lösen.

Kasten A4.2

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

- Auf **Stufe 6 (über 668 Punkte)** können Schüler Informationen, die sie aus der Untersuchung und Modellierung komplexer Problemsituationen erhalten, konzeptualisieren, verallgemeinern und auf neue Situationen anwenden. Sie können verschiedene Informationsquellen und Darstellungen miteinander verknüpfen und flexibel zwischen diesen hin und her wechseln. Schüler auf dieser Stufe besitzen die Fähigkeit zu anspruchsvollem mathematischen Denken und Argumentieren. Sie können ihr mathematisches Verständnis und ihre Beherrschung symbolischer und formaler mathematischer Operationen und Beziehungen nutzen, um Ansätze und Strategien zum Umgang mit neuartigen Problemsituationen zu entwickeln. Schüler auf dieser Stufe können ihr Tun und ihre Überlegungen, die zu ihren Erkenntnissen, Interpretationen und Argumentationen geführt haben, präzise beschreiben und kommunizieren, einschließlich der Beurteilung von deren Angemessenheit für die jeweilige Ausgangssituation.
- Auf **Stufe 5 (607 bis 668 Punkte)** können Schüler Modelle für komplexe Situationen konzipieren und mit ihnen arbeiten, einschränkende Bedingungen identifizieren und Annahmen spezifizieren. Sie können im Zusammenhang mit diesen Modellen geeignete Strategien für die Lösung komplexer Probleme auswählen, sie miteinander vergleichen und bewerten. Schüler auf dieser Stufe können strategisch vorgehen, indem sie sich auf breit gefächerte, gut entwickelte Denk- und Argumentationsfähigkeiten, passende Darstellungen, symbolische und formale Beschreibungen und für diese Situationen relevante Einsichten stützen. Sie sind imstande, über ihr Tun zu reflektieren und ihre Interpretationen und Überlegungen zu formulieren und zu kommunizieren.
- Auf **Stufe 4 (545 bis 606 Punkte)** können Schüler effektiv mit expliziten Modellen komplexer konkreter Situationen arbeiten, auch wenn sie einschränkende Bedingungen enthalten oder die Aufstellung von Annahmen erfordern. Sie können verschiedene Darstellungsformen, darunter auch symbolische, auswählen und zusammenführen, indem sie sie direkt mit Aspekten von realen Situationen in Beziehung setzen. Schüler auf dieser Stufe können in diesen Kontexten gut

ausgebildete Fertigkeiten anwenden und mit einem gewissen mathematischen Verständnis flexibel argumentieren. Sie können Erklärungen und Begründungen für ihre Interpretationen, Argumentationen und Handlungen geben und sie anderen mitteilen.

- Auf **Stufe 3 (483 bis 544 Punkte)** können Schüler klar beschriebene Verfahren durchführen, auch solche, die sequenzielle Entscheidungen erfordern. Sie können einfache Problemlösungsstrategien auswählen und anwenden. Schüler auf dieser Stufe können Darstellungen interpretieren und nutzen, die aus verschiedenen Informationsquellen stammen, und hieraus unmittelbare Schlüsse ableiten. Sie können kurze Berichte zu ihren Interpretationen, Ergebnissen und Überlegungen geben.
- Auf **Stufe 2 (421 bis 482 Punkte)** können Schüler Situationen in Kontexten interpretieren und erkennen, die einen direkten Zugriff gestatten. Sie können relevante Informationen einer einzigen Quelle entnehmen und eine einzige Darstellungsform benutzen. Schüler auf dieser Stufe können elementare Algorithmen, Formeln, Verfahren oder Regeln anwenden. Sie sind zu direkten Schlussfolgerungen und wörtlichen Interpretationen der Ergebnisse imstande.
- Auf **Stufe 1 (358 bis 420 Punkte)** können Schüler auf Fragen zu vertrauten Kontexten antworten, bei denen alle relevanten Informationen gegeben und die Fragen klar definiert sind. Sie können Informationen identifizieren und Routineverfahren gemäß direkten Instruktionen in unmittelbar zugänglichen Situationen anwenden. Sie können Handlungen ausführen, die klar ersichtlich sind und sich unmittelbar aus den jeweiligen Situationen ergeben.
- Schüler, deren Leistungen **unterhalb der Stufe 1 (weniger als 358 Punkte)** liegen, sind nicht in der Lage, die elementarsten Kenntnisse und Fähigkeiten nachzuweisen, die in PISA gemessen werden.

Mittelwerte in Mathematik

Eine weitere Möglichkeit, die Schülerleistungen zusammenfassend darzustellen und die jeweilige Position der Länder zueinander zu vergleichen, ist die Darstellung der Mittelwerte für die Schüler jedes einzelnen Landes. Soweit eine hohe Durchschnittsleistung der 15-Jährigen auf eine für die Zukunft hoch qualifizierte Erwerbsbevölkerung verweist, werden Länder mit hohen Durchschnittsergebnissen einen erheblichen wirtschaftlichen und sozialen Vorteil haben. Dieser Abschnitt beschreibt die Ländermittelwerte auf der Gesamtskala und geht kurz auf die relativen Stärken und Schwächen der einzelnen Länder bei den vier in Kasten A4.1 beschriebenen Skalen ein (s. auch Kasten A4.3 für Hinweise dazu, wie sich die Mittelwerte auf ausgewählten Skalen der PISA-Erhebung 2000 und 2003 unterscheiden).

Abbildung A4.3 gibt einen Überblick über das globale Leistungsniveau der Schüler in den verschiedenen Ländern auf der Gesamtskala Mathematik anhand der von den Schülern erreichten mittleren Punktzahlen, zeigt, welche Länder über, auf und unterhalb des OECD-Durchschnitts liegen, und vergleicht die Mittelwerte einzelner

Abbildung A4.3

Mehrfachvergleich der mittleren Schülerleistungen auf der PISA-Gesamtskala Mathematik (2003)

Gesamtskala Mathematik	Mittelwert	SF	Finland	Korea	Niederlande	Japan	Kanada	Belgien	Schweiz	Australien	Neuseeland	Tschech. Rep.	Island	Dänemark	Frankreich	Schweden	Österreich	Deutschland	Irland	Slowak. Rep.	Norwegen	Luxemburg	Polen	Ungarn	Spanien	Ver. Staaten	Portugal	Italien	Griechenland	Türkei	Mexiko	
			544 (1,9)	542 (3,2)	538 (3,1)	534 (4,0)	532 (1,8)	529 (2,3)	527 (3,4)	524 (2,1)	523 (2,3)	516 (3,5)	515 (1,4)	514 (2,7)	511 (2,5)	509 (2,6)	506 (3,3)	503 (3,3)	503 (2,4)	498 (3,3)	495 (2,4)	493 (1,0)	490 (2,5)	490 (2,8)	485 (2,4)	483 (2,9)	466 (3,4)	466 (3,1)	445 (3,9)	423 (6,7)	385 (3,6)	
Finland	544 (1,9)		○	○	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	
Korea	542 (3,2)	○		○	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	
Niederlande	538 (3,1)	○	○		○	○	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	
Japan	534 (4,0)	▽	○	○		○	○	○	○	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	
Kanada	532 (1,8)	▽	▽	○	○		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	
Belgien	529 (2,3)	▽	▽	▽	○	○		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	
Schweiz	527 (3,4)	▽	▽	▽	○	○	○		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	
Australien	524 (2,1)	▽	▽	▽	○	○	○	○		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	
Neuseeland	523 (2,3)	▽	▽	▽	○	○	○	○	○		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	
Tschech. Rep.	516 (3,5)	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	
Island	515 (1,4)	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	
Dänemark	514 (2,7)	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	
Frankreich	511 (2,5)	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	
Schweden	509 (2,6)	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	
Österreich	506 (3,3)	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	
Deutschland	503 (3,3)	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	
Irland	503 (2,4)	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	
Slowak. Rep.	498 (3,3)	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	
Norwegen	495 (2,4)	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○		○	○	○	○	○	○	○	○	
Luxemburg	493 (1,0)	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○		○	○	○	○	○	○	
Polen	490 (2,5)	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○		○	○	○	○	
Ungarn	490 (2,8)	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○		○	○	
Spanien	485 (2,4)	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○		○	○
Ver. Staaten	483 (2,9)	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○		○
Portugal	466 (3,4)	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	
Italien	466 (3,1)	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	
Griechenland	445 (3,9)	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	
Türkei	423 (6,7)	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	
Mexiko	385 (3,6)	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	

Spannweite der Rangplätze*

OECD-Länder	Oberer Rangplatz	1	1	1	2	4	4	4	4	7	7	9	10	10	11	12	13	14	15	16	18	19	19	19	22	22	25	25	27	28	29	
	Unterer Rangplatz	3	4	5	7	7	8	9	9	10	10	14	13	14	15	16	18	18	18	18	21	21	21	23	23	24	24	26	26	27	28	29

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

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

- ▲ Mittlere Schülerleistungen statistisch signifikant höher als im Vergleichsland
 - Kein statistisch signifikanter Unterschied gegenüber dem Vergleichsland
 - ▽ Mittlere Schülerleistungen statistisch signifikant niedriger als im Vergleichsland
- Statistisch signifikant über dem OECD-Durchschnitt
 - Kein statistisch signifikanter Unterschied zum OECD-Durchschnitt
 - Statistisch signifikant unter dem OECD-Durchschnitt

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

Quelle: OECD-PISA-2003-Datenbank. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/155512267715>

Länderpaare. Darüber hinaus zeigt sie die relative Leistung einzelner Länder im Vergleich zu allen anderen Ländern.

Auf der Gesamtskala Mathematik schneiden Finnland, Korea und die Niederlande am besten von allen OECD-Ländern ab. Die Durchschnittsergebnisse der Schüler dieser Länder reichen von 538 Punkten in den Niederlanden bis zu 544 Punkten in Finnland und sind damit um mehr als eine halbe Kompetenzstufe höher als der Durchschnitt. 11 weitere Länder (Australien, Belgien, Dänemark, Frankreich, Island, Japan, Kanada, Neuseeland, Schweden, die Schweiz und die Tschechische Republik) erreichen Durchschnittswerte, die über dem OECD-Mittel liegen.

Vier Länder (Deutschland, Irland, Österreich und die Slowakische Republik) liegen etwa beim OECD-Mittelwert und die verbleibenden 11 Länder darunter.

Tabelle A4.2 vergleicht die Leistungsergebnisse in den verschiedenen mathematischen Inhaltsbereichen und erlaubt eine Beurteilung der relativen Stärken und Schwächen der einzelnen Länder. Ein direkter Vergleich der Punktwerte auf den Skalen für die verschiedenen mathematischen Inhaltsbereiche ist hier wenig sinnvoll. Gleichwohl lässt sich die relative Leistungsstärke der Länder in den verschiedenen mathematischen Inhaltsbereichen anhand ihrer Position in der Rangordnung auf der jeweiligen Skala bestimmen. Die relative Wahrscheinlichkeit, mit der ein Land die jeweilige Rangposition auf jeder Skala erreicht, wird ermittelt anhand der Ländermittelwerte, der entsprechenden Standardfehler und der Kovarianz zwischen den Leistungsskalen von zwei Erhebungsbereichen. Daraus kann abgeleitet werden, ob ein Land mit einer Wahrscheinlichkeit von 95 Prozent auf einer Skala statistisch signifikant über oder unter dem auf der anderen Skala erzielten Niveau liegen würde oder es keinen statistisch signifikanten Unterschied gäbe. Einzelheiten zur angewandten Methode s. [PISA 2003 Technical Report](#) (OECD, erscheint demnächst).

Einige Länder, vor allem Griechenland, Italien, Korea, Mexiko, Portugal, Spanien und die Türkei, nehmen bei den vier mathematischen Inhaltsbereichen eine sehr ähnliche relative Position ein. Demgegenüber sind die Leistungsunterschiede zwischen den vier Skalen in Deutschland, Frankreich, Irland, Japan, Kanada, Neuseeland, Norwegen, Österreich, der Schweiz, der Slowakischen Republik und der Tschechischen Republik besonders groß, ein Faktor, dem bei der Lehrplanentwicklung und -umsetzung vielleicht Beachtung geschenkt werden sollte. Weitere Einzelheiten s. [Lernen für die Welt von morgen – Erste Ergebnisse von PISA 2003](#) (OECD, 2004a).

Für einige Länder – insbesondere Japan – blieb die relative Position in den mathematischen Inhaltsbereichen, die auch 2000 geprüft wurden, weitgehend unverändert, während die Ergebnisse bei den 2003 neu eingeführten Skalen quantitatives Denken und [Unsicherheit](#) schwächer ausfielen. Gewiss wäre es falsch, daraus zu folgern, dass die Mathematikleistungen in diesen Ländern nachgelassen haben, die Ergebnisse deuten gleichwohl darauf hin, dass die Einbeziehung neuer Inhaltsbereiche die Gesamtleistungen dieser Länder in einem etwas anderen Licht erscheinen lässt.

Verteilung der Schülerleistungen

Durchschnittsergebnisse können zwar einen guten Hinweis auf die Gesamtleistungen eines Landes geben, verbergen aber möglicherweise erhebliche Leistungsunterschiede innerhalb eines Landes, die eventuell auf unterschiedliche Leistungen unterschiedlicher Schülergruppen zurückzuführen sind. Es folgen daher Informationen über die Verteilung der Mathematikleistungen unter besonderer Betrachtung des Leistungsspektrums innerhalb der einzelnen Länder.

Tabelle A4.3 zeigt die Verteilung der Schülerleistungen innerhalb der einzelnen Länder. Diese Analyse muss von der vorangegangenen Untersuchung der Verteilung der Schülerleistungen nach den verschiedenen PISA-Kompetenzstufen unterschieden werden. Während aus der Schülerverteilung auf die einzelnen Kompetenzstufen hervorgeht, welcher Prozentsatz der Schüler eines Landes ein bestimmtes Niveau an Kenntnissen und Fähigkeiten nachweisen kann, was einen Ländervergleich auf der Basis von absoluten Referenzwerten (Benchmarking) für die Schülerleistungen ermöglicht, liegt der Schwerpunkt bei der folgenden Analyse auf der relativen Verteilung der Ergebnisse, d. h. dem Abstand zwischen den Schülern mit dem höchsten und dem niedrigsten Leistungsniveau innerhalb eines Landes. Dies ist ein wichtiger Indikator für eine ausgewogene Verteilung der Bildungsergebnisse im Bereich Mathematik.

Die Ergebnisse lassen innerhalb der einzelnen Länder eine große Varianz des Leistungsniveaus der Schüler auf der Gesamtskala Mathematik erkennen. Die mittleren 90 Prozent der Population machen weit mehr als den Abstand, der zwischen dem Mittelwert des leistungsstärksten und des leistungsschwächsten Landes besteht, aus. In fast allen OECD-Ländern gehören zu dieser Gruppe ein Teil der Schüler, die Stufe 5 erreichen, als auch ein Teil derjenigen, deren Leistung höchstens Stufe 1 entspricht (Tab. A4.3).

Außerdem reicht die Streuung der Ergebnisse der mittleren 50 Prozent der Schülerpopulation (d. h. die Differenz zwischen dem 75. und dem 25. Perzentil) auf der Gesamtskala Mathematik von weniger als 120 Punkten in Finnland, Irland, Kanada und Mexiko bis zu mehr als 140 Punkten in Belgien und Deutschland. In der Mehrzahl der Länder übersteigt diese Streuung eine Größenordnung von 2 Kompetenzstufen, und in Belgien und Deutschland entspricht sie etwa 2,4 Kompetenzstufen. In Belgien lässt sich dieser Abstand zumindest teilweise durch die unterschiedlichen Leistungen der flämischen und französischen Gemeinschaften erklären. Weitere Einzelheiten s. [Lernen für die Welt von morgen – Erste Ergebnisse von PISA 2003](#) (OECD, 2004a).

Kasten A4.3

Unterschiede zwischen PISA 2000 und PISA 2003

PISA wurde erstmals 2000 durchgeführt, daher ist es möglich, für die beiden bereits 2000 eingesetzten Skalen [Raum und Form](#) und [Veränderung und Beziehungen](#) Leistungsunterschiede zwischen PISA 2000 und PISA 2003 zu berechnen. In beiden Fällen ist jedoch bei der Interpretation der Daten Vorsicht geboten. Da einerseits nur Daten für zwei Zeitpunkte vorliegen, lässt sich nicht sagen, inwieweit die beobachteten Unter-

schiede als Hinweise auf Trends angesehen werden können. Andererseits blieb zwar das Gesamtkonzept der PISA-Messungen über die verschiedenen Erhebungsphasen hinweg konsistent, es werden aber auch weiterhin kleinere Verbesserungen vorgenommen, weshalb es übereilt wäre, zu diesem Zeitpunkt aus geringen Ergebnisveränderungen allzu weitgehende Schlussfolgerungen zu ziehen. Zudem wird die Zuverlässigkeit von Vergleichen im Zeitverlauf durch Stichproben- und Messfehler eingeschränkt. Beide Fehler treten zwangsläufig auf, wenn Evaluationen durch eine begrenzte Zahl gleicher Testaufgaben im Zeitverlauf miteinander verknüpft werden. Um Letzterem Rechnung zu tragen, wurde das Konfidenzband für Vergleiche im Zeitverlauf entsprechend ausgeweitet.

Unter Berücksichtigung dieser Vorbehalte ist die Leistung auf der Skala **Raum und Form** zwischen 2000 (494 Punkte) und 2003 (496 Punkte) insgesamt weitgehend ähnlich geblieben, obwohl dies jedoch nicht für alle Länder gilt. In vier OECD-Ländern gab es statistisch signifikante Verbesserungen auf dieser Skala, die von 15 Punkten in Italien bis zu 28 Punkte in Belgien reichen. Dagegen ging die Durchschnittsleistung in Island und Mexiko um 15 bzw. 18 Punkte zurück.

Bei der Skala **Veränderung und Beziehungen** stieg der OECD-Durchschnitt bei den 25 Ländern mit vergleichbaren Daten von 488 Punkten im Jahr 2000 auf 499 im Jahr 2003 an, der größte Unterschied in einem der Bereiche der PISA-Leistungserhebung. Auch hier bestehen jedoch wieder große Unterschiede zwischen den Ländern, und es kam bei dieser Skala in mehr Ländern zu Veränderungen als bei der Skala **Raum und Form**. Polen und die Tschechische Republik erzielten jeweils einen Anstieg um etwa 30 Punkte (was etwa der Größenordnung einer halben Kompetenzstufe entspricht), und in Belgien, Deutschland, Finnland, Kanada, Korea, Portugal, Spanien und Ungarn lag der Anstieg zwischen 13 und 22 Punkten. Bei den übrigen Ländern gab es keine statistisch relevanten Veränderungen bei den Durchschnittsergebnissen.

Quelle: Lernen für die Welt von morgen: Erste Ergebnisse von PISA 2003 (OECD, 2004a), Tab. 2.1c, 2.1d, 2.2c und 2.2d.

Selbst Länder mit ähnlichen Durchschnittsergebnissen weisen beträchtliche Unterschiede bei den Varianzen der Schülerleistungen auf. So liegen beispielsweise die Punktzahlen für Deutschland und Irland nahe am OECD-Durchschnitt, aber während Irland zu den Ländern mit der geringsten Streuung gehört, ist die Differenz zwischen dem 75. und dem 25. Perzentil in Deutschland mit am größten. Desgleichen liegen am unteren Ende der Skala die Durchschnittsergebnisse von Italien und Portugal nahe beieinander, in Italien ist die Varianz der Leistungen jedoch wesentlich größer als in Portugal. Und bei den leistungsstärksten Ländern sind die Leistungsdifferenzen in Finnland viel geringer als in Korea oder den Niederlanden (Tab. A4.3).

Und schließlich zeigt sich beim Vergleich der Leistungsverteilung innerhalb eines Landes und dessen Durchschnittswert, dass eine große Heterogenität der Leistungen keine notwendige Voraussetzung für das Erreichen eines hohen Gesamtleistungsniveaus darstellt. Dies verdeutlicht das Beispiel Dänemarks, Finnlands, Islands, Kanadas und Koreas, die alle überdurchschnittliche Ergebnisse erzielen, aber unterdurchschnittliche Differenzen zwischen dem 75. und dem 25. Perzentil aufweisen.

Definitionen und angewandte Methodik

Die erzielten Punktzahlen basieren auf Leistungsmessungen, die Teil der von der OECD durchgeführten Internationalen Schulleistungsstudie PISA waren. PISA wurde zuletzt während des Schuljahrs 2003 durchgeführt.

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

Zusätzliche Informationen

Weitere Informationen zu PISA 2003 s. *Lernen für die Welt von morgen – Erste Ergebnisse aus PISA 2003* (OECD, 2004a), *Problem Solving for Tomorrow's World – First Measures of Cross-Curricular Competencies from PISA 2003* (OECD, 2004d) und *PISA 2003 Technical Report* (OECD, erscheint demnächst). Daten zu PISA finden sich auch im Internet auf der PISA-Website unter www.pisa.oecd.org.

Tabelle A4.1

Anteil der Schüler auf den jeweiligen Kompetenzstufen der PISA-Gesamtskala Mathematik (in %) (2003)

	Kompetenzstufen													
	unterhalb Stufe 1 (weniger als 358 Punkte)		Stufe 1 (358 bis 420 Punkte)*		Stufe 2 (421 bis 482 Punkte)		Stufe 3 (483 bis 544 Punkte)		Stufe 4 (545 bis 606 Punkte)		Stufe 5 (607 bis 668 Punkte)		Stufe 6 (über 668 Punkte)	
	%	SF	%	SF	%	SF	%	SF	%	SF	%	SF	%	SF
OECD-Länder														
Australien	4,3	(0,4)	10,0	(0,5)	18,6	(0,6)	24,0	(0,7)	23,3	(0,6)	14,0	(0,5)	5,8	(0,4)
Österreich	5,6	(0,7)	13,2	(0,8)	21,6	(0,9)	24,9	(1,1)	20,5	(0,8)	10,5	(0,9)	3,7	(0,5)
Belgien	7,2	(0,6)	9,3	(0,5)	15,9	(0,6)	20,1	(0,7)	21,0	(0,6)	17,5	(0,7)	9,0	(0,5)
Kanada	2,4	(0,3)	7,7	(0,4)	18,3	(0,6)	26,2	(0,7)	25,1	(0,6)	14,8	(0,5)	5,5	(0,4)
Tschechische Republik	5,0	(0,7)	11,6	(0,9)	20,1	(1,0)	24,3	(0,9)	20,8	(0,9)	12,9	(0,8)	5,3	(0,5)
Dänemark	4,7	(0,5)	10,7	(0,6)	20,6	(0,9)	26,2	(0,9)	21,9	(0,8)	11,8	(0,9)	4,1	(0,5)
Finnland	1,5	(0,2)	5,3	(0,4)	16,0	(0,6)	27,7	(0,7)	26,1	(0,9)	16,7	(0,6)	6,7	(0,5)
Frankreich	5,6	(0,7)	11,0	(0,8)	20,2	(0,8)	25,9	(1,0)	22,1	(1,0)	11,6	(0,7)	3,5	(0,4)
Deutschland	9,2	(0,8)	12,4	(0,8)	19,0	(1,0)	22,6	(0,8)	20,6	(1,0)	12,2	(0,9)	4,1	(0,5)
Griechenland	17,8	(1,2)	21,2	(1,2)	26,3	(1,0)	20,2	(1,0)	10,6	(0,9)	3,4	(0,5)	0,6	(0,2)
Ungarn	7,8	(0,8)	15,2	(0,8)	23,8	(1,0)	24,3	(0,9)	18,2	(0,9)	8,2	(0,7)	2,5	(0,4)
Island	4,5	(0,4)	10,5	(0,6)	20,2	(1,0)	26,1	(0,9)	23,2	(0,8)	11,7	(0,6)	3,7	(0,4)
Irland	4,7	(0,6)	12,1	(0,8)	23,6	(0,8)	28,0	(0,8)	20,2	(1,1)	9,1	(0,8)	2,2	(0,3)
Italien	13,2	(1,2)	18,7	(0,9)	24,7	(1,0)	22,9	(0,8)	13,4	(0,7)	5,5	(0,4)	1,5	(0,2)
Japan	4,7	(0,7)	8,6	(0,7)	16,3	(0,8)	22,4	(1,0)	23,6	(1,2)	16,1	(1,0)	8,2	(1,1)
Korea	2,5	(0,3)	7,1	(0,7)	16,6	(0,8)	24,1	(1,0)	25,0	(1,1)	16,7	(0,8)	8,1	(0,9)
Luxemburg	7,4	(0,4)	14,3	(0,6)	22,9	(0,9)	25,9	(0,8)	18,7	(0,8)	8,5	(0,6)	2,4	(0,3)
Mexiko	38,1	(1,7)	27,9	(1,0)	20,8	(0,9)	10,1	(0,8)	2,7	(0,4)	0,4	(0,1)	0,0	(0,0)
Niederlande	2,6	(0,7)	8,4	(0,9)	18,0	(1,1)	23,0	(1,1)	22,6	(1,3)	18,2	(1,1)	7,3	(0,6)
Neuseeland	4,9	(0,4)	10,1	(0,6)	19,2	(0,7)	23,2	(0,9)	21,9	(0,8)	14,1	(0,6)	6,6	(0,4)
Norwegen	6,9	(0,5)	13,9	(0,8)	23,7	(1,2)	25,2	(1,0)	18,9	(1,0)	8,7	(0,6)	2,7	(0,3)
Polen	6,8	(0,6)	15,2	(0,8)	24,8	(0,7)	25,3	(0,9)	17,7	(0,9)	7,8	(0,5)	2,3	(0,3)
Portugal	11,3	(1,1)	18,8	(1,0)	27,1	(1,0)	24,0	(1,0)	13,4	(0,9)	4,6	(0,5)	0,8	(0,2)
Slowakische Republik	6,7	(0,8)	13,2	(0,9)	23,5	(0,9)	24,9	(1,1)	18,9	(0,8)	9,8	(0,7)	2,9	(0,4)
Spanien	8,1	(0,7)	14,9	(0,9)	24,7	(0,8)	26,7	(1,0)	17,7	(0,6)	6,5	(0,6)	1,4	(0,2)
Schweden	5,6	(0,5)	11,7	(0,6)	21,7	(0,8)	25,5	(0,9)	19,8	(0,8)	11,6	(0,6)	4,1	(0,5)
Schweiz	4,9	(0,4)	9,6	(0,6)	17,5	(0,8)	24,3	(1,0)	22,5	(0,7)	14,2	(1,1)	7,0	(0,9)
Türkei	27,7	(2,0)	24,6	(1,3)	22,1	(1,1)	13,5	(1,3)	6,8	(1,0)	3,1	(0,8)	2,4	(1,0)
Vereinigte Staaten	10,2	(0,8)	15,5	(0,8)	23,9	(0,8)	23,8	(0,8)	16,6	(0,7)	8,0	(0,5)	2,0	(0,4)
OECD insgesamt	11,0	(0,3)	14,6	(0,3)	21,2	(0,3)	22,4	(0,3)	17,6	(0,2)	9,6	(0,2)	3,5	(0,2)
OECD-Durchschnitt	8,2	(0,2)	13,2	(0,2)	21,1	(0,1)	23,7	(0,2)	19,1	(0,2)	10,6	(0,1)	4,0	(0,1)

Quelle: OECD-PISA-2003-Datenbank. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/155512267715>

Tabelle A4.2

Mittelwert und Varianz der Schülerleistungen bei den einzelnen Inhaltsbereichen der PISA-Gesamtskala Mathematik (2003)

	Raum und Form				Veränderung und Beziehungen				Quantitatives Denken				Unsicherheit			
	Mittelwert		Standardabweichung		Mittelwert		Standardabweichung		Mittelwert		Standardabweichung		Mittelwert		Standardabweichung	
	Punkte	SF	SA	SF	Punkte	SF	SA	SF	Punkte	SF	SA	SF	Punkte	SF	SA	SF
OECD-Länder																
Australien	521	(2,3)	104	(1,7)	525	(2,3)	98	(1,8)	517	(2,1)	97	(1,5)	531	(2,2)	98	(1,6)
Österreich	515	(3,5)	112	(1,7)	500	(3,6)	102	(1,8)	513	(3,0)	86	(1,7)	494	(3,1)	94	(1,7)
Belgien	530	(2,3)	111	(1,4)	535	(2,4)	116	(1,6)	530	(2,3)	109	(1,8)	526	(2,2)	106	(1,5)
Kanada	518	(1,8)	95	(0,9)	537	(1,9)	92	(0,9)	528	(1,8)	94	(0,9)	542	(1,8)	87	(0,9)
Tschechische Republik	527	(4,1)	119	(2,3)	515	(3,5)	100	(1,8)	528	(3,5)	98	(2,1)	500	(3,1)	91	(1,7)
Dänemark	512	(2,8)	103	(1,6)	509	(3,0)	98	(1,8)	516	(2,6)	92	(1,6)	516	(2,8)	92	(1,6)
Finnland	539	(2,0)	92	(1,2)	543	(2,2)	95	(1,4)	549	(1,8)	83	(1,1)	545	(2,1)	85	(1,1)
Frankreich	508	(3,0)	102	(2,0)	520	(2,6)	100	(2,1)	507	(2,5)	95	(1,8)	506	(2,4)	92	(1,7)
Deutschland	500	(3,3)	112	(1,9)	507	(3,7)	109	(1,7)	514	(3,4)	106	(1,9)	493	(3,3)	98	(1,7)
Griechenland	437	(3,8)	100	(1,6)	436	(4,3)	107	(1,7)	446	(4,0)	100	(1,7)	458	(3,5)	88	(1,5)
Ungarn	479	(3,3)	109	(2,2)	495	(3,1)	99	(2,1)	496	(2,7)	95	(1,9)	489	(2,6)	86	(1,8)
Island	504	(1,5)	94	(1,5)	509	(1,4)	97	(1,2)	513	(1,5)	96	(1,3)	528	(1,5)	95	(1,4)
Irland	476	(2,4)	94	(1,5)	506	(2,4)	87	(1,4)	502	(2,5)	88	(1,3)	517	(2,6)	89	(1,4)
Italien	470	(3,1)	109	(1,8)	452	(3,2)	103	(1,9)	475	(3,4)	106	(2,0)	463	(3,0)	95	(1,7)
Japan	553	(4,3)	110	(2,9)	536	(4,3)	112	(3,0)	527	(3,8)	102	(2,5)	528	(3,9)	98	(2,6)
Korea	552	(3,8)	117	(2,5)	548	(3,5)	99	(2,4)	537	(3,0)	90	(1,9)	538	(3,0)	89	(1,9)
Luxemburg	488	(1,4)	100	(1,2)	487	(1,2)	102	(1,0)	501	(1,1)	91	(1,1)	492	(1,1)	96	(1,0)
Mexiko	382	(3,2)	87	(1,4)	364	(4,1)	98	(1,9)	394	(3,9)	95	(1,9)	390	(3,3)	80	(1,5)
Niederlande	526	(2,9)	94	(2,3)	551	(3,1)	94	(2,0)	528	(3,1)	97	(2,4)	549	(3,0)	90	(2,0)
Neuseeland	525	(2,3)	106	(1,3)	526	(2,4)	103	(1,5)	511	(2,2)	99	(1,3)	532	(2,3)	99	(1,3)
Norwegen	483	(2,5)	103	(1,3)	488	(2,6)	98	(1,3)	494	(2,2)	94	(1,1)	513	(2,6)	98	(1,1)
Polen	490	(2,7)	107	(1,9)	484	(2,7)	99	(1,7)	492	(2,5)	89	(1,7)	494	(2,3)	85	(1,7)
Portugal	450	(3,4)	93	(1,7)	468	(4,0)	99	(2,2)	465	(3,5)	94	(1,8)	471	(3,4)	83	(1,8)
Slowakische Republik	505	(4,0)	117	(2,3)	494	(3,5)	105	(2,3)	513	(3,4)	94	(2,3)	476	(3,2)	87	(1,8)
Spanien	476	(2,6)	92	(1,4)	481	(2,8)	99	(1,4)	492	(2,5)	97	(1,3)	489	(2,4)	88	(1,4)
Schweden	498	(2,6)	100	(1,7)	505	(2,9)	111	(1,9)	514	(2,5)	90	(1,7)	511	(2,7)	101	(1,7)
Schweiz	540	(3,5)	110	(2,1)	523	(3,7)	112	(2,2)	533	(3,1)	96	(1,7)	517	(3,3)	100	(2,1)
Türkei	417	(6,3)	102	(5,1)	423	(7,6)	121	(5,4)	413	(6,8)	112	(5,1)	443	(6,2)	98	(5,0)
Vereinigte Staaten	472	(2,8)	97	(1,4)	486	(3,0)	98	(1,6)	476	(3,2)	105	(1,5)	491	(3,0)	98	(1,5)
OECD insgesamt	486	(1,0)	112	(0,7)	489	(1,2)	113	(0,8)	487	(1,1)	108	(0,7)	492	(1,1)	102	(0,7)
OECD-Durchschnitt	496	(0,6)	110	(0,4)	499	(0,7)	109	(0,5)	501	(0,6)	102	(0,4)	502	(0,6)	99	(0,4)

Quelle: OECD-PISA-2003-Datenbank. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/155512267715>

Tabelle A4.3

Mittelwert und Varianz der Schülerleistungen auf der PISA-Gesamtskala Mathematik (2003)

	Mittelwert		Standardabweichung		Perzentil											
	Punkte	SF	SA	SF	5.		10.		25.		75.		90.		95.	
					Punkte	SF	Punkte	SF	Punkte	SF	Punkte	SF	Punkte	SF	Punkte	SF
OECD-Länder																
Australien	524	(2,1)	95	(1,5)	364	(4,4)	399	(3,4)	460	(2,7)	592	(2,5)	645	(3,0)	676	(3,5)
Österreich	506	(3,3)	93	(1,7)	353	(6,6)	384	(4,4)	439	(4,0)	571	(4,2)	626	(4,0)	658	(5,0)
Belgien	529	(2,3)	110	(1,8)	334	(6,5)	381	(4,6)	456	(3,4)	611	(2,5)	664	(2,4)	693	(2,4)
Kanada	532	(1,8)	87	(1,0)	386	(3,0)	419	(2,5)	474	(2,2)	593	(2,1)	644	(2,6)	673	(3,4)
Tschechische Republik	516	(3,5)	96	(1,9)	358	(6,2)	392	(5,7)	449	(4,5)	584	(4,0)	641	(4,3)	672	(4,9)
Dänemark	514	(2,7)	91	(1,4)	361	(4,4)	396	(4,5)	453	(3,7)	578	(3,1)	632	(3,7)	662	(4,7)
Finnland	544	(1,9)	84	(1,1)	406	(3,8)	438	(2,8)	488	(2,2)	603	(2,3)	652	(2,8)	680	(3,1)
Frankreich	511	(2,5)	92	(1,8)	352	(6,0)	389	(5,6)	449	(3,7)	575	(3,0)	628	(3,6)	656	(3,5)
Deutschland	503	(3,3)	103	(1,8)	324	(6,1)	363	(5,6)	432	(4,7)	578	(3,5)	632	(3,5)	662	(3,6)
Griechenland	445	(3,9)	94	(1,8)	288	(5,4)	324	(5,1)	382	(4,6)	508	(4,3)	566	(5,3)	598	(5,1)
Ungarn	490	(2,8)	94	(2,0)	335	(5,6)	370	(4,2)	426	(3,0)	556	(3,9)	611	(4,7)	644	(4,6)
Island	515	(1,4)	90	(1,2)	362	(4,0)	396	(2,7)	454	(2,8)	578	(1,9)	629	(3,0)	658	(3,8)
Irland	503	(2,4)	85	(1,3)	360	(4,7)	393	(3,2)	445	(3,4)	562	(3,0)	614	(3,6)	641	(3,3)
Italien	466	(3,1)	96	(1,9)	307	(6,4)	342	(5,9)	400	(4,3)	530	(3,0)	589	(3,6)	623	(3,7)
Japan	534	(4,0)	101	(2,8)	361	(8,2)	402	(6,3)	467	(5,4)	605	(4,4)	660	(6,1)	690	(6,6)
Korea	542	(3,2)	92	(2,1)	388	(4,6)	423	(4,5)	479	(3,7)	606	(4,2)	659	(5,4)	690	(6,8)
Luxemburg	493	(1,0)	92	(1,0)	338	(3,9)	373	(2,7)	430	(2,2)	557	(1,9)	611	(3,2)	641	(2,7)
Mexiko	385	(3,6)	85	(1,9)	247	(5,4)	276	(4,7)	327	(4,3)	444	(4,5)	497	(4,7)	527	(5,6)
Niederlande	538	(3,1)	93	(2,3)	385	(6,9)	415	(5,8)	471	(5,4)	608	(3,8)	657	(3,2)	683	(3,4)
Neuseeland	523	(2,3)	98	(1,2)	358	(4,1)	394	(3,9)	455	(2,9)	593	(2,2)	650	(3,2)	682	(2,9)
Norwegen	495	(2,4)	92	(1,2)	343	(4,0)	376	(3,4)	433	(2,9)	560	(3,3)	614	(3,6)	645	(3,9)
Polen	490	(2,5)	90	(1,3)	343	(5,8)	376	(3,6)	428	(3,1)	553	(2,9)	607	(3,3)	640	(3,5)
Portugal	466	(3,4)	88	(1,7)	321	(6,3)	352	(5,3)	406	(5,0)	526	(3,5)	580	(3,3)	610	(3,7)
Slowakische Republik	498	(3,3)	93	(2,3)	342	(6,9)	379	(5,8)	436	(4,6)	565	(3,8)	619	(3,5)	648	(4,1)
Spanien	485	(2,4)	88	(1,3)	335	(5,1)	369	(3,5)	426	(3,0)	546	(3,1)	597	(3,5)	626	(3,7)
Schweden	509	(2,6)	95	(1,8)	353	(5,3)	387	(4,4)	446	(3,0)	576	(3,2)	630	(3,8)	662	(4,8)
Schweiz	527	(3,4)	98	(2,0)	359	(4,8)	396	(4,2)	461	(3,6)	595	(4,9)	652	(5,2)	684	(6,8)
Türkei	423	(6,7)	105	(5,3)	270	(5,8)	300	(5,0)	351	(5,3)	485	(8,5)	560	(14,2)	614	(22,7)
Vereinigte Staaten	483	(2,9)	95	(1,3)	323	(4,9)	356	(4,5)	418	(3,7)	550	(3,4)	607	(3,9)	638	(5,1)
OECD insgesamt	489	(1,1)	104	(0,7)	315	(2,1)	352	(1,7)	418	(1,6)	563	(1,1)	622	(1,3)	655	(1,8)
OECD-Durchschnitt	500	(0,6)	100	(0,4)	332	(1,3)	369	(1,1)	432	(0,9)	571	(0,7)	628	(0,7)	660	(1,0)

Quelle: OECD-PISA-2003-Datenbank. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/155512267715>

Indikator A5:

Was 15-Jährige beim Problemlösen leisten

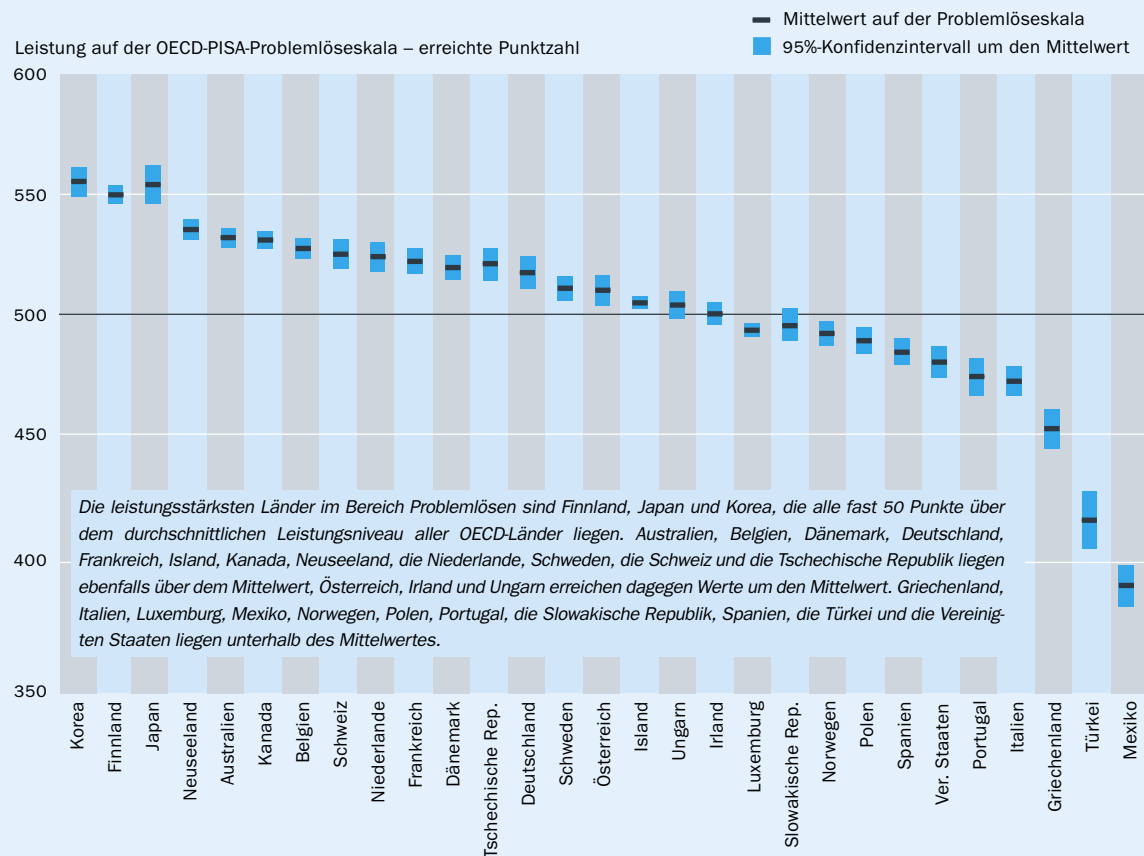
Dieser Indikator untersucht auf Grundlage der Daten der von der OECD durchgeführten Schulleistungsstudie PISA 2003 die fächerübergreifende Problemlösekompetenz von Schülern. Er beschreibt die Fähigkeiten 15-jähriger Schüler anhand der Prozentsätze der Schüler, die in den OECD-Ländern eine von drei durchschnittlichen Problemlösekompetenzstufen erreichen, anhand der Mittelwerte der in den einzelnen Ländern erreichten Punktzahl und der Leistungsverteilung innerhalb der einzelnen Länder.

Wichtigste Ergebnisse

Abbildung A5.1

Verteilung der Schülerleistungen auf der OECD-PISA-Problemlöseskala (2003)

Die Abbildung fasst die Gesamtleistung 15-jähriger Schüler in den einzelnen Ländern auf der OECD-PISA-Problemlöseskala (2003) zusammen. Die Länge der Balken zeigt die statistische Unschärfe, mit der die durchschnittliche Leistung geschätzt wurde.



Quelle: OECD-PISA-2003-Datenbank, Tabelle A5.2. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402381481733>

Weitere interessante Einzelergebnisse dieses Indikators

- Die Leistungen variieren beträchtlich zwischen den Ländern. In einigen Ländern kann die überwiegende Mehrheit der Schüler Probleme der Stufe 2 (mittlere Stufe) oder darüber lösen, während in anderen nur wenige Schüler diese Stufe erreichen.
- Schüler, die die Stufe 1 nicht erreichen, sind typischerweise nicht in der Lage, komplexe Probleme zu lösen, die auf mehr als einer Informationsquelle beruhen oder Rückschlüsse aus den vorhandenen Informationen erfordern.
- Auch innerhalb der einzelnen Länder bestehen beträchtliche Unterschiede. So erreichen beispielsweise in der Mehrzahl der OECD-Länder mindestens 10 Prozent der Schüler die (höchste) Stufe 3, gleichzeitig jedoch mindestens 10 Prozent nicht einmal Stufe 1.
- In einigen Ländern sind viele Schüler nicht in der Lage, einfache Probleme zu lösen. In Mexiko und der Türkei sind mehr als die Hälfte der Schüler nicht fähig, Probleme der Stufe 1 zu lösen, in Griechenland liegt ihr Anteil bei einem Drittel, in Italien, Portugal und den Vereinigten Staaten bei fast einem Viertel.

Politischer Hintergrund

In vielen Ländern erfordern die Lehrpläne verschiedener Fächer, dass Schüler zur Lösung von Problemsituationen die vorhandenen Informationen verstehen, die wichtigsten Merkmale und Beziehungen einer Situation erkennen, eine oder mehrere Darstellungsformen entwickeln oder anwenden, daraus entstehende Fragen lösen und schließlich zum weiteren Verständnis der Situation die Ergebnisse bewerten, rechtfertigen und kommunizieren. Die Fähigkeit, Probleme zu lösen, wird allgemein als entscheidende Grundlage für zukünftiges Lernen, die effektive Teilhabe an der Gesellschaft und das Agieren im privaten Bereich betrachtet.

Ergebnisse und Erläuterungen

Dieser Indikator beschreibt die fächerübergreifende Problemlösekompetenz 15-jähriger Schüler anhand der Prozentsätze der Schüler, die verschiedene Problemlösekompetenzstufen erreichen, der Durchschnittswerte der Länder sowie anhand der Leistungsverteilung innerhalb eines jeden Landes. Kasten A5.1 beschreibt, wie die Problemlösekompetenz bei PISA 2003 gemessen wurde.

Kasten A5.1

Wie die Problemlösekompetenz bei PISA 2003 gemessen wurde

Bei der Beurteilung der Problemlösekompetenz im Rahmen von PISA 2003 war das Ziel, die Schüler mit Situationen zu konfrontieren, die sie möglicherweise in ihrem weiteren Leben bewältigen müssen und die ihnen teilweise unbekannt waren. Die Aufgaben setzten Kenntnisse in verschiedenen Fachgebieten voraus und erforderten zur Problemlösung die Verbindung von Konzepten, Darstellungsformen und Prozessen. Im Rahmen von PISA 2003 wurde Problemlösekompetenz definiert als die Fähigkeit, kognitive Prozesse anzuwenden, um sich realen, fächerübergreifenden Problemen zu stellen und diese zu lösen, wobei der Lösungsweg nicht unmittelbar ersichtlich ist und die zur Lösung nutzbaren Wissensbereiche nicht einem einzigen Fachgebiet (Mathematik, Naturwissenschaften oder Lesen) zuzuordnen sind.

Auf dieser Grundlage wurden folgende vier Komponenten bei den Problemstellungen berücksichtigt:

- **Arten der Problemstellung:** „Entscheidungen treffen“, „Systeme analysieren und entwerfen“ und „Fehler suchen“, da sie häufig die Problemstellung charakterisieren und in den unterschiedlichsten Situationen vorkommen.
- **Problemkontexte:** „Privater Bereich“, „Arbeit & Freizeit“ sowie „Gemeinschaft und Gesellschaft“, d. h. Kontexte außerhalb des Klassenzimmers oder des im Lehrplan enthaltenen Materials.
- **Problemlöseprozesse:** Probleme verstehen, beschreiben, darstellen und lösen sowie über die Problemlösung reflektieren und diese kommunizieren.
- **Schlussfolgerndes Denken:** analytische, quantitative, analogiebasierte und kombinatorische Denkstrategien, die auf Problemstellungen anzuwenden sind.

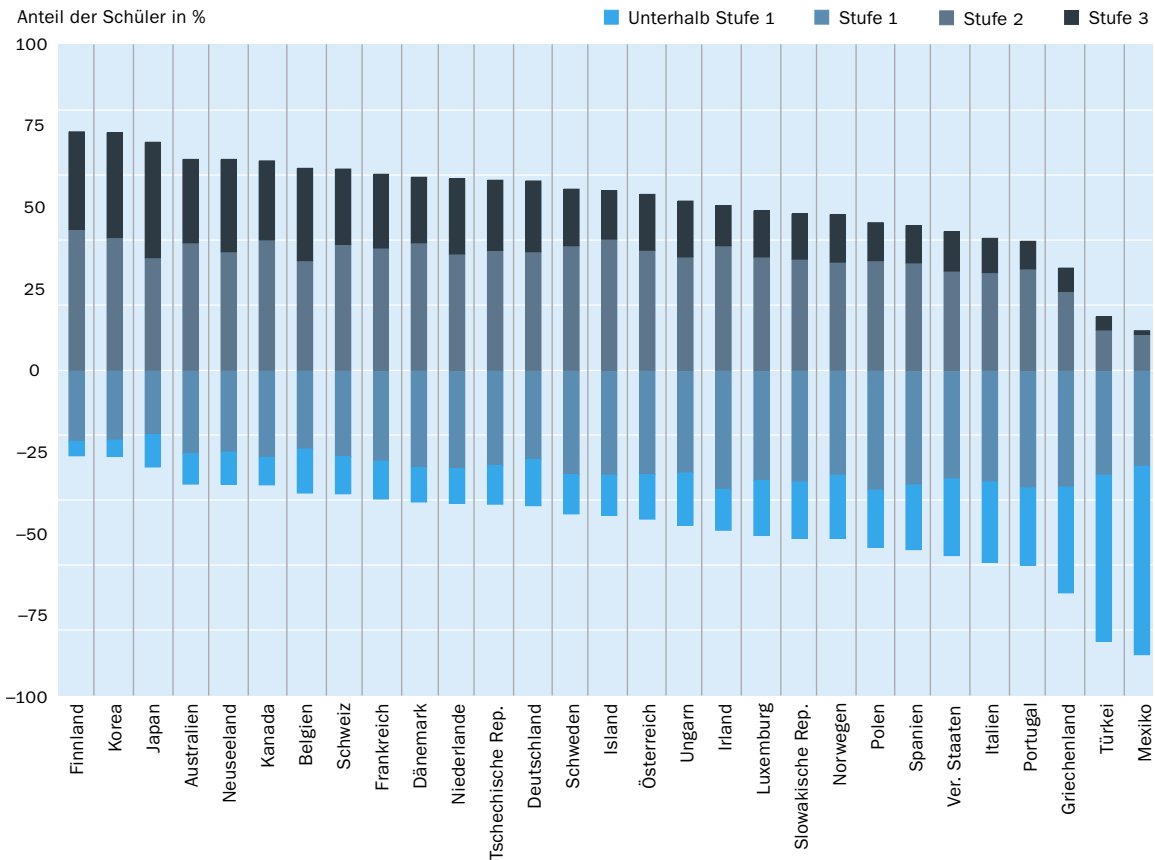
Kompetenzen im Bereich Problemlösen

Abbildung A5.2 und Tabelle A5.1 zeigen den Prozentsatz der Schüler auf den einzelnen Kompetenzstufen der Problemlöseskala. Kasten A5.2 beschreibt, was die jeweilige Kompetenzstufe bedeutet. In Abbildung A5.2 wird der Prozentsatz der Schüler auf und unterhalb Stufe 1 unterhalb der horizontalen Achse und der Prozentsatz der Schüler auf oder über Stufe 2 oberhalb dieser Achse dargestellt. Dies zeigt den Anteil derjenigen Schüler, die über komplexere Problemlösekompetenzen verfügen, gegenüber dem Anteil derjenigen, die lediglich über grundlegende Kompetenzen verfügen.

Wie aus Abbildung A5.2 ersichtlich ist, unterscheiden sich die Ergebnisse der Länder erheblich. In einigen Ländern erreicht die große Mehrheit der Schüler mindestens Kompetenzstufe 2, in anderen erreichen nur wenige Schüler diese Stufe. Gleichzeitig ist auch die Varianz der Problemlösekompetenz innerhalb der einzelnen Länder beträchtlich. So erreichen beispielsweise in der Mehrzahl der OECD-Länder mindestens 10 Prozent der Schüler Stufe 3, gleichzeitig jedoch mindestens 10 Prozent nicht einmal Stufe 1 (Tab. A5.1).

Abbildung A5.2

Anteil der Schüler auf den jeweiligen Kompetenzstufen der OECD-PISA-Problemlöseskala (in %) (2003)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der Schüler (in %) auf Stufe 2 und 3.

Quelle: OECD-PISA-2003-Datenbank, Tabelle A5.1. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402381481733>

Im Durchschnitt der OECD-Länder erreichen 18 Prozent der Schüler Stufe 3, die höchste Stufe der Problemlösekompetenz. In allen Ländern außer Griechenland, Mexiko, Portugal und der Türkei liegt der Anteil der Schüler auf dieser Kompetenzstufe bei über 10 Prozent. In 12 OECD-Ländern erreichen mehr als 20 Prozent der Schüler diese Stufe und in Japan sogar mehr als ein Drittel.

Im OECD-Durchschnitt liegen etwa die Hälfte der Schüler auf Stufe 2 oder darüber. Der Prozentsatz der Schüler auf Stufe 2 oder höher reicht von mindestens 70 Prozent in Finnland, Japan und Korea bis zu weniger als 17 Prozent in Mexiko und der Türkei. In 26 OECD-Ländern erreichen 30 Prozent der Schüler und mehr maximal Stufe 2.

Der Prozentsatz der Schüler, die nicht einmal Stufe 1 erreichen, reicht von mehr als 50 Prozent in Mexiko und der Türkei bis zu weniger als 10 Prozent in Australien, Finnland, Kanada und Korea. Auch in anderen OECD-Ländern gibt es einen relativ großen Anteil von Schülern, die schlecht abschneiden: In Italien, Portugal und den Vereinigten Staaten bleibt fast ein Viertel unterhalb der Stufe 1, in Griechenland ist es rund ein Drittel.

Durchschnittliche Leistungen auf der Problemlöseskala

Zusätzlich zur Betrachtung, wie die Leistungen der Schüler innerhalb eines Landes auf die verschiedenen Kompetenzstufen der Problemlöseskala verteilt sind, ist auch ein Gesamtergebnis der Leistungen für jedes einzelne Land interessant. Diesem Zweck dienen die Mittelwerte. Bei der Interpretation der Ergebnisse der durchschnittlichen Leistungen jedes Landes im Bereich Problemlösen ist zu berücksichtigen, dass sich dahinter erhebliche Leistungsdifferenzen der Schüler innerhalb der einzelnen Länder verbergen können, die nachfolgend näher betrachtet werden.

Kasten A5.2

Was bedeuten die einzelnen Kompetenzstufen und welchen Punktzahlen entsprechen die einzelnen Stufen?

Die OECD-PISA-Problemlöseskala (2003) basiert auf einer Analyse der den Problemlösekomponenten zugrunde liegenden theoretischen Konstrukte sowie darauf, wie Schüler beim Problemlösen vorgehen. Die Skala reicht von Schülern mit der geringsten Problemlösekompetenz bis zu denjenigen mit der größten Kompetenz und unterscheidet drei separate Leistungsintervalle bzw. Kompetenzstufen, bei denen Schüler in der Lage sind, bestimmte Aufgabentypen erfolgreich zu lösen.

- Schüler auf **Stufe 3 (über 592 Punkte)** analysieren die Situation und treffen Entscheidungen, zusätzlich bedenken sie jedoch auch die zugrunde liegenden Zusammenhänge einer Problemstellung und beziehen diese in die Lösung mit ein. Sie gehen an Probleme systematisch heran, entwickeln zu deren Lösung eigene Darstellungsformen und überprüfen, ob ihre Lösungen sämtlichen Anforderungen der Problemstellung gerecht werden. Sie kommunizieren ihre Lösungen genau in schriftlicher Form oder durch andere Darstellungsformen. Schüler auf dieser Stufe sind in der Lage, eine Vielzahl von Bedingungen, wie z. B. die Kontrolle von Variablen, zeitliche Beschränkungen und andere einschränkende Bedin-

gungen, zu berücksichtigen und damit umzugehen. Schüler am oberen Ende der Stufe 3 können mit mehrfach verknüpften Bedingungen umgehen, die es erfordern, die Lösung immer wieder mit den in der Problemstellung beschriebenen Bedingungen abzugleichen. Sie strukturieren und überprüfen ihre Gedanken während der Erarbeitung der Lösung. Die Problemsituationen, die Schüler der Kompetenzstufe 3 erfolgreich lösen, sind oft sehr komplex und verlangen von den Schülern, sämtliche Interaktionen gleichzeitig zu beherrschen und eine eindeutige Lösung zu entwickeln.

- Schüler auf **Stufe 2 (499 bis 592 Punkte)** nutzen schlussfolgerndes und analytisches Denken und lösen Probleme, die Entscheidungen verlangen. Sie sind in der Lage, unterschiedliche Denkstrategien anzuwenden (z. B. induktive, deduktive und kombinatorische), um Situationen zu analysieren und Probleme zu lösen, die eine Entscheidung zwischen präzise definierten Alternativen erfordern. Um ein System zu analysieren und Entscheidungen zu treffen, kombinieren und synthetisieren sie Informationen aus einer Vielzahl von Quellen. Die Schüler müssen eventuell verschiedene Darstellungsformen kombinieren (z. B. eine stark formalisierte Sprache, numerische und grafische Informationen), mit ihnen unbekannt Darstellungsformen umgehen (z. B. Aussagen in einer Programmiersprache oder Flussdiagramme zur mechanischen oder strukturellen Anordnung von Komponenten) oder Schlussfolgerungen aus zwei oder mehr Informationsquellen ziehen.
- Schüler auf **Stufe 1 (405 bis 499 Punkte)** lösen Probleme, bei denen sie nur mit einer einzigen Informationsquelle umgehen müssen, die einzelne, klar abgegrenzte und genau definierte Informationen enthält. Sie verstehen die Art des Problems und lokalisieren und ermitteln Informationen in Bezug auf die wichtigsten Aspekte des Problems. Sie können die in der Problemstellung enthaltenen Informationen transformieren, um das Problem anders darzustellen (z. B. Informationen aus einer Tabelle nutzen, um eine Zeichnung oder eine Grafik anzufertigen). Sie können Informationen nutzen, um eine begrenzte Anzahl genau definierter Bedingungen der Problemstellung zu überprüfen. Schüler auf dieser Stufe sind jedoch typischerweise nicht in der Lage, komplexe Probleme zu lösen, bei der mehr als eine Informationsquelle zu berücksichtigen ist oder die Rückschlüsse aus den vorhandenen Informationen erfordern.
- Die PISA-Bewertung der Problemlösekompetenz wurde nicht entwickelt, um elementare Problemlösungsprozesse zu beurteilen. Daher enthielt das Testmaterial nicht ausreichend Aufgaben, die umfassend die Kompetenzen unterhalb der Stufe 1 beschreiben. Schüler **unterhalb der Stufe 1 (unter 405 Punkte)** verstehen selbst die einfachsten Aufgaben der PISA-Studie 2003 in diesem Bereich nicht bzw. sind nicht in der Lage, die erforderlichen Prozesse zur Beschreibung wichtiger Merkmale oder zur Darstellung der Probleme anzuwenden. Sie können höchstens einfache Probleme mit sorgfältig strukturierten Aufgaben behandeln, die auf Fakten basierte Antworten oder Erläuterungen mit wenigen oder keinen Schlussfolgerungen erfordern. Schüler unterhalb der Stufe 1 haben erhebliche Schwierigkeiten dabei, Entscheidungen zu treffen, Systeme zu analysieren oder zu bewerten und Fehler aufzufinden.

Abbildung A5.3

Mehrfachvergleich der mittleren Schülerleistungen auf der OECD-PISA-Problemlöseskala (2003)

Problemlöseskala		Korea	Finnland	Japan	Neuseeland	Australien	Kanada	Belgien	Schweiz	Niederlande	Frankreich	Dänemark	Tschech. Rep.	Deutschland	Schweden	Österreich	Island	Ungarn	Irland	Luxemburg	Slowak. Rep.	Norwegen	Polen	Spanien	Ver. Staaten	Portugal	Italien	Griechenland	Türkei	Mexiko	
Mittelwert	SF	550 (3,1)	548 (1,9)	547 (4,1)	533 (2,2)	530 (2,0)	529 (1,7)	525 (2,2)	521 (3,0)	520 (3,0)	519 (2,7)	517 (2,5)	516 (3,4)	513 (3,2)	509 (2,4)	506 (3,2)	505 (1,4)	501 (2,9)	498 (2,3)	494 (1,4)	492 (3,4)	490 (2,6)	487 (2,8)	482 (2,7)	477 (3,1)	470 (3,9)	469 (3,1)	448 (4,0)	408 (6,0)	384 (4,3)	
Korea	550 (3,1)	□	○	○	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	
Finnland	548 (1,9)	○	□	○	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Japan	547 (4,1)	○	○	□	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Neuseeland	533 (2,2)	▽	▽	▽	□	○	○	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Australien	530 (2,0)	▽	▽	▽	○	□	○	○	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Kanada	529 (1,7)	▽	▽	▽	○	○	□	○	○	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Belgien	525 (2,2)	▽	▽	▽	▽	○	○	□	○	○	○	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Schweiz	521 (3,0)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	□	○	○	○	○	○	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Niederlande	520 (3,0)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	□	○	○	○	○	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Frankreich	519 (2,7)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	□	○	○	○	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Dänemark	517 (2,5)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	□	○	○	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Tschech. Rep.	516 (3,4)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	□	○	○	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Deutschland	513 (3,2)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	□	○	○	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
Schweden	509 (2,4)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	□	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Österreich	506 (3,2)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	□	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Island	505 (1,4)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	□	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Ungarn	501 (2,9)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	□	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Irland	498 (2,3)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	□	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Luxemburg	494 (1,4)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	□	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Slowak. Rep.	492 (3,4)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	□	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Norwegen	490 (2,6)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	□	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Polen	487 (2,8)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	□	○	○	○	○	○	○	○
Spanien	482 (2,7)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Ver. Staaten	477 (3,1)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Portugal	470 (3,9)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Italien	469 (3,1)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Griechenland	448 (4,0)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Türkei	408 (6,0)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Mexiko	384 (4,3)	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	▽	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○

Spannweite der Rangplätze*

OECD-Länder	Oberer Rangplatz	1	1	1	4	4	4	6	7	7	7	8	8	10	12	13	14	15	17	18	18	19	20	22	23	24	25	26	27	28	29
	Unterer Rangplatz	3	3	3	6	7	7	9	12	12	13	13	14	15	16	17	17	19	19	21	22	22	23	24	25	26	26	27	28	29	

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

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

- ▲ Mittlere Schülerleistungen statistisch signifikant höher als im Vergleichsland
 - Kein statistisch signifikanter Unterschied gegenüber dem Vergleichsland
 - ▽ Mittlere Schülerleistungen statistisch signifikant niedriger als im Vergleichsland
- Statistisch signifikant über dem OECD-Durchschnitt
 - Kein statistisch signifikanter Unterschied zum OECD-Durchschnitt
 - Statistisch signifikant unter dem OECD-Durchschnitt

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

Quelle: OECD-PISA-2003-Datenbank. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402381481733>

Abbildung A5.3 zeigt, dass Finnland, Japan und Korea die höchsten Durchschnittswerte aufweisen. Diese drei Länder schneiden gleich gut ab, und ihre Mittelwerte liegen fast 50 Punkte bzw. etwa eine halbe Kompetenzstufe über dem Durchschnittswert der OECD-Länder von 500 Punkten. Weitere Länder oberhalb des Mittelwertes sind Australien, Belgien, Dänemark, Deutschland, Frankreich, Island, Kanada, Neuseeland, die Niederlande, Schweden, die Schweiz und die Tschechische Republik. Drei weitere Länder, Irland, Österreich und Ungarn, erreichen Werte um den Mittelwert, während die übrigen 11 Länder (Griechenland, Italien, Luxemburg, Mexiko, Norwegen, Polen, Portugal, die Slowakische Republik, Spanien, die Türkei und die Vereinigten Staaten) alle unterhalb des OECD-Mittelwertes liegen. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass Island zwar einen geringeren Durchschnittswert als Österreich hat, gleichzeitig aber auch der Standardfehler geringer ist als in Österreich. Daher liegt Island statistisch signifikant über dem OECD-Durchschnitt, während sich Österreich nicht signifikant von diesem Wert unterscheidet.

Verteilung der Problemlösekompetenz

Vergleiche der Mittelwerte der einzelnen Ländern sind zwar hilfreich, um die Gesamtleistung wie in Abbildung A5.3 darzustellen, sie zeigen aber nicht die Varianz der Schülerleistungen innerhalb eines Landes auf. Diese kann durch die Verteilung der von den Schülern am 5., 10., 25., 75., 90. und 95. Perzentil erreichten Punktzahlen erfasst werden (Tab. A5.2). Dieser Vergleich konzentriert sich auf den relativen Abstand zwischen den einzelnen Untergruppen der Schüler in den einzelnen Ländern. So zeigt beispielsweise der Abstand zwischen dem 75. und 25. Perzentil das Leistungsspektrum der mittleren 50 Prozent der Schüler eines Landes. Zusätzlich zum Vergleich der Bandbreite dieses Leistungsspektrums in den einzelnen Ländern ist es auch interessant, die Leistungsextreme zu betrachten und beispielsweise den Unterschied zwischen den leistungsstärksten und leistungsschwächsten 10 Prozent der Schüler eines Landes zu vergleichen.

Ein Vergleich von Belgien, dessen Gesamtleistung über dem Durchschnitt liegt, und Korea, das den höchsten Mittelwert erreicht, zeigt, wie unterschiedlich die Leistungsunterschiede innerhalb eines Landes sein können. Die Leistungen am 95. und 90. Perzentil sind in beiden Ländern ähnlich, d. h., am oberen Ende des Leistungsspektrums schneiden die Schüler in Belgien ähnlich ab wie die in Korea. Weiter unten im Leistungsspektrum fallen jedoch die belgischen Schüler stärker zurück als die Schüler in Korea. Am 5. Perzentil liegen die Schüler in Belgien 64 Punkte bzw. zwei Drittel einer Kompetenzstufe unter den Schülern Koreas.

Im Vergleich zu den drei anderen leistungsstärksten Ländern hat Japan sowohl mehr Schüler auf der höchsten als auch auf der niedrigsten Kompetenzstufe. In Finnland und Korea weisen die Schüler dagegen eine geringere Varianz zwischen dem 5. und 95. Perzentil auf als in anderen leistungsstarken Ländern.

Ganz allgemein variiert die Problemlösekompetenz der 15-Jährigen in den einzelnen Ländern ganz erheblich. Der Unterschied zwischen dem Mittelwert des leistungsstärksten und des leistungsschwächsten OECD-Landes (83 Punkte) ist geringer als die Bandbreite zwischen dem 95. und 5. Perzentil jedes teilnehmenden Landes.

Definitionen und angewandte Methodik

Die erzielten Punktzahlen basieren auf Leistungsmessungen, die Teil der von der OECD durchgeführten Internationalen Schulleistungsstudie PISA waren. PISA wurde zuletzt im Schuljahr 2003 durchgeführt.

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

Zusätzliche Informationen

Weitere Informationen zu PISA 2003 s. [Lernen für die Welt von morgen – Erste Ergebnisse aus PISA 2003](#) (OECD, 2004a), [Problem Solving for Tomorrow's World – First Measures of Cross-Curricular Competencies from PISA 2003](#) (OECD, 2004b) und [PISA 2003 Technical Report](#) (OECD, 2005c). Daten zu PISA finden sich auch auf der PISA-Website unter www.pisa.oecd.org.

Tabelle A5.1

Anteil der Schüler auf den jeweiligen Kompetenzstufen der OECD-PISA-Problemlöseskala (in %) (2003)

	Kompetenzstufen							
	Unterhalb Stufe 1 (unter 405 Punkte)		Stufe 1 (405 bis 499 Punkte)		Stufe 2 (499 bis 592 Punkte)		Stufe 3 (über 592 Punkte)	
	%	SF	%	SF	%	SF	%	SF
OECD-Länder								
Australien	9	(0,6)	26	(0,7)	39	(0,8)	26	(0,8)
Österreich	14	(1,0)	32	(1,1)	37	(1,1)	17	(1,2)
Belgien	14	(0,7)	24	(0,7)	34	(0,8)	28	(0,9)
Kanada	8	(0,5)	27	(0,7)	40	(0,7)	25	(0,7)
Tschechische Republik	12	(1,1)	29	(1,2)	37	(1,1)	22	(1,2)
Dänemark	10	(0,8)	30	(0,9)	39	(0,9)	20	(0,9)
Finnland	5	(0,5)	22	(0,8)	43	(0,8)	30	(0,9)
Frankreich	12	(1,0)	28	(1,0)	37	(1,1)	23	(1,0)
Deutschland	14	(1,0)	28	(1,1)	36	(1,5)	22	(1,4)
Griechenland	33	(1,5)	36	(1,0)	24	(1,2)	7	(0,8)
Ungarn	16	(1,0)	32	(1,4)	35	(1,2)	17	(1,2)
Island	12	(0,7)	32	(1,0)	40	(1,0)	15	(0,6)
Irland	13	(0,9)	37	(1,2)	38	(1,0)	12	(0,8)
Italien	25	(1,3)	35	(1,2)	30	(1,0)	11	(0,7)
Japan	10	(1,0)	20	(1,0)	34	(1,2)	36	(1,6)
Korea	5	(0,5)	22	(1,0)	41	(1,1)	32	(1,3)
Luxemburg	17	(0,7)	34	(1,0)	35	(1,0)	14	(0,6)
Mexiko	58	(1,9)	30	(1,1)	11	(1,0)	1	(0,2)
Niederlande	11	(1,1)	30	(1,3)	36	(1,4)	23	(1,1)
Neuseeland	10	(0,8)	25	(0,8)	36	(1,0)	28	(0,9)
Norwegen	19	(0,9)	33	(1,2)	33	(1,0)	15	(0,8)
Polen	18	(1,0)	37	(1,0)	34	(1,1)	12	(0,7)
Portugal	24	(1,7)	36	(1,1)	31	(1,4)	9	(0,6)
Slowakische Republik	17	(1,4)	34	(1,2)	34	(1,3)	14	(1,0)
Spanien	20	(0,9)	35	(1,1)	33	(1,2)	12	(0,8)
Schweden	12	(0,9)	32	(1,1)	38	(1,0)	17	(1,0)
Schweiz	11	(0,7)	27	(1,0)	39	(1,1)	23	(1,4)
Türkei	51	(2,5)	33	(1,6)	12	(1,6)	4	(1,2)
Vereinigte Staaten	24	(1,1)	34	(0,8)	30	(1,0)	12	(0,8)
OECD insgesamt	22	(0,4)	30	(0,3)	31	(0,4)	17	(0,3)
OECD-Durchschnitt	17	(0,2)	30	(0,2)	34	(0,2)	18	(0,2)

Quelle: OECD-PISA-2003-Datenbank. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402381481733>

Tabelle A5.2

Mittelwert und Varianz der Schülerleistungen auf der OECD-PISA-Problöseskala (2003)

	Mittelwert		Standardabweichung		Perzentil													
	Mittelwert	SF	SA	SF	5.		10.		25.		75.		90.		95.			
					Punkte	SF	Punkte	SF	Punkte	SF	Punkte	SF	Punkte	SF	Punkte	SF		
OECD-Länder																		
Australien	530	(2,0)	91	(1,4)	371	(4,1)	409	(3,5)	469	(2,8)	594	(2,1)	644	(2,7)	672	(3,4)		
Österreich	506	(3,2)	90	(1,7)	357	(5,1)	388	(4,5)	443	(4,1)	569	(4,0)	621	(4,2)	651	(4,6)		
Belgien	525	(2,2)	104	(1,5)	340	(5,0)	383	(4,5)	456	(3,3)	602	(2,6)	653	(2,0)	681	(2,0)		
Kanada	529	(1,7)	88	(0,9)	379	(2,4)	414	(2,8)	471	(2,5)	591	(1,9)	640	(2,1)	669	(2,4)		
Tschechische Republik	516	(3,4)	93	(1,9)	356	(8,6)	394	(6,2)	454	(4,4)	582	(3,6)	634	(3,9)	663	(4,0)		
Dänemark	517	(2,5)	87	(1,5)	369	(5,0)	402	(4,3)	459	(3,1)	578	(2,8)	627	(3,4)	655	(3,7)		
Finnland	548	(1,9)	82	(1,2)	409	(4,7)	442	(2,8)	495	(2,5)	604	(2,3)	650	(2,3)	677	(3,6)		
Frankreich	519	(2,7)	93	(2,1)	358	(6,1)	396	(4,8)	459	(3,9)	586	(3,0)	635	(3,7)	662	(4,5)		
Deutschland	513	(3,2)	95	(1,8)	351	(5,9)	383	(5,3)	447	(4,8)	583	(4,3)	632	(2,7)	658	(3,2)		
Griechenland	448	(4,0)	99	(1,7)	283	(5,6)	319	(5,3)	383	(4,5)	517	(4,6)	574	(5,7)	607	(5,6)		
Ungarn	501	(2,9)	94	(2,0)	343	(5,8)	378	(4,1)	436	(3,8)	567	(3,9)	622	(4,3)	653	(5,4)		
Island	505	(1,4)	85	(1,1)	358	(5,5)	393	(3,3)	450	(2,2)	564	(2,0)	609	(2,3)	634	(3,6)		
Irland	498	(2,3)	80	(1,4)	364	(4,5)	395	(3,8)	445	(3,1)	555	(2,7)	601	(2,8)	625	(3,2)		
Italien	469	(3,1)	102	(2,1)	289	(8,7)	334	(6,5)	406	(4,7)	540	(3,0)	595	(3,4)	627	(3,6)		
Japan	547	(4,1)	105	(2,7)	362	(8,3)	406	(6,8)	481	(5,7)	621	(4,2)	675	(4,6)	705	(6,0)		
Korea	550	(3,1)	86	(2,0)	404	(4,6)	438	(5,2)	494	(3,9)	610	(3,5)	658	(4,2)	686	(5,5)		
Luxemburg	494	(1,4)	92	(1,0)	339	(3,7)	373	(2,3)	432	(2,4)	558	(2,2)	610	(2,6)	640	(3,4)		
Mexiko	384	(4,3)	96	(2,0)	227	(5,4)	262	(5,2)	317	(5,2)	451	(5,1)	509	(5,7)	542	(6,5)		
Niederlande	520	(3,0)	89	(2,0)	372	(5,9)	401	(5,1)	456	(4,9)	587	(3,6)	636	(3,3)	662	(3,7)		
Neuseeland	533	(2,2)	96	(1,2)	370	(3,8)	406	(4,2)	468	(3,7)	601	(2,4)	653	(2,5)	682	(2,8)		
Norwegen	490	(2,6)	99	(1,7)	322	(5,5)	361	(4,6)	424	(3,7)	559	(3,3)	615	(4,2)	645	(4,4)		
Polen	487	(2,8)	90	(1,7)	338	(5,6)	372	(4,1)	428	(3,1)	548	(3,0)	600	(3,5)	632	(4,5)		
Portugal	470	(3,9)	92	(2,1)	311	(7,9)	345	(6,8)	409	(5,7)	534	(3,6)	586	(3,5)	614	(3,5)		
Slowakische Republik	492	(3,4)	93	(2,4)	337	(7,1)	370	(5,9)	430	(4,7)	558	(3,6)	609	(3,8)	638	(4,2)		
Spanien	482	(2,7)	94	(1,3)	322	(4,8)	361	(4,1)	421	(3,5)	547	(3,2)	599	(3,9)	629	(3,3)		
Schweden	509	(2,4)	88	(1,6)	360	(6,4)	395	(4,4)	451	(3,0)	571	(3,1)	619	(3,8)	647	(3,6)		
Schweiz	521	(3,0)	94	(1,9)	358	(5,7)	397	(4,0)	461	(3,3)	587	(3,9)	637	(4,6)	666	(5,2)		
Türkei	408	(6,0)	97	(4,4)	257	(7,8)	291	(6,6)	343	(5,2)	466	(7,7)	531	(11,9)	577	(18,6)		
Vereinigte Staaten	477	(3,1)	98	(1,3)	312	(5,6)	347	(4,6)	410	(4,1)	548	(3,3)	604	(4,0)	635	(4,2)		
OECD insgesamt	490	(1,2)	106	(0,8)	308	(2,7)	348	(2,2)	418	(1,7)	566	(1,3)	624	(1,3)	656	(1,4)		
OECD-Durchschnitt	500	(0,6)	100	(0,4)	328	(1,7)	368	(1,3)	434	(1,1)	571	(0,8)	625	(0,8)	656	(0,8)		

Quelle: OECD-PISA-2003-Datenbank. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/402381481733>

Indikator A6: Varianz der Leistungen 15-Jähriger in Mathematik zwischen Schulen und innerhalb von Schulen

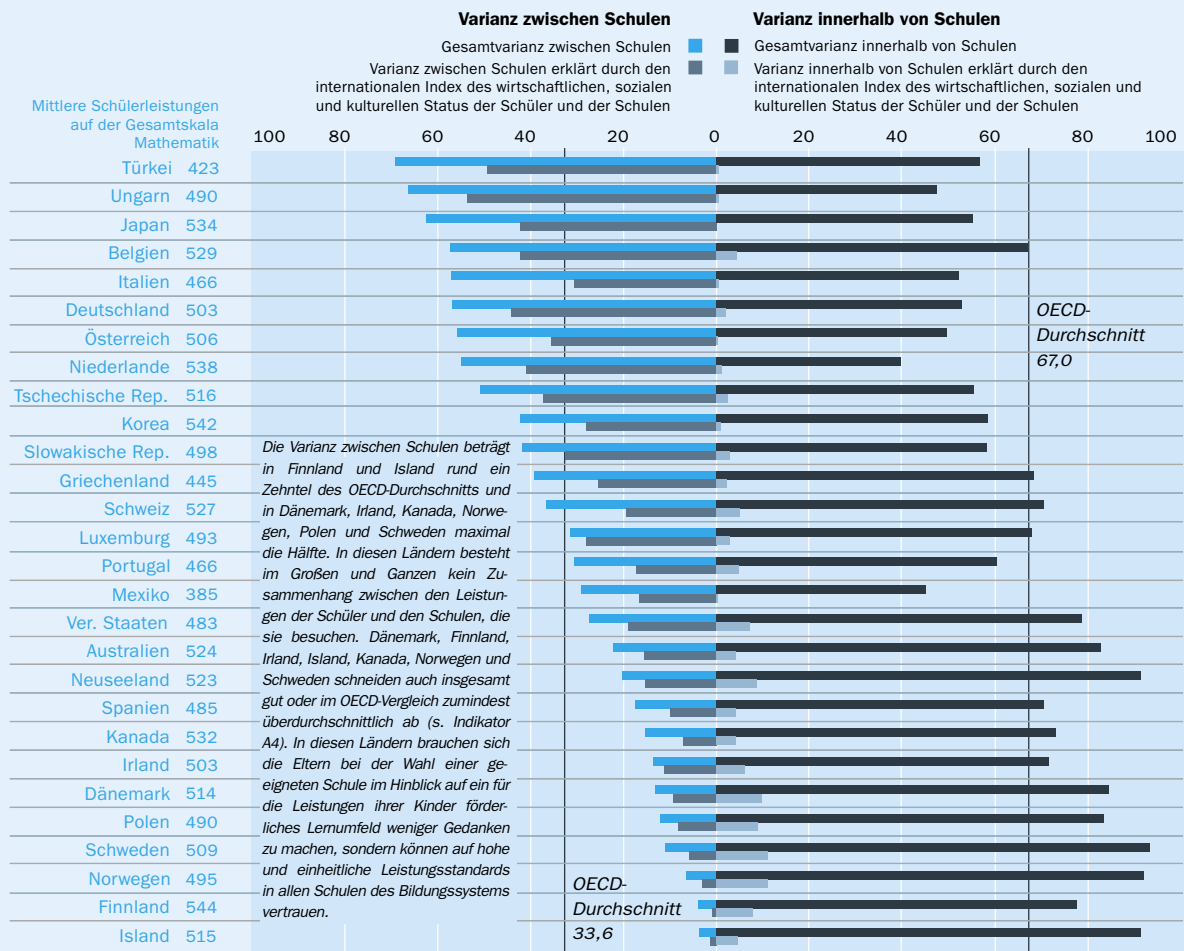
Dieser Indikator untersucht die Varianz der Schülerleistungen zwischen Schulen und innerhalb von Schulen auf der PISA-Gesamtskala Mathematik und vergleicht die Varianz zwischen den Schulen bei PISA 2000 und PISA 2003.

Wichtigste Ergebnisse

Abbildung A6.1

Varianz der Schülerleistungen zwischen Schulen und innerhalb von Schulen auf der PISA-Gesamtskala Mathematik (2003)

Die Abbildung zeigt, inwieweit die Mathematikleistungen der Schüler zwischen den Schulen variieren: Je länger die Balkenabschnitte links von der Mittellinie sind, desto größer sind die Leistungsunterschiede zwischen den Schulen. Dies wird gemessen als Prozentsatz der Durchschnittsvarianz der Leistungen von 15-Jährigen auf der PISA-Gesamtskala Mathematik des Jahres 2003 in den OECD-Ländern, der in der Varianz zwischen Schulen begründet ist. Der Wert von 100 Punkten bei diesem Index entspricht der Gesamtvarianz beim Leistungsniveau der Schüler – zwischen Schulen und innerhalb von Schulen – im Durchschnitt der OECD-Länder.



Quelle: OECD-PISA-2003-Datenbank, Tabelle A6.1. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/113723678067>

Weitere interessante Einzelergebnisse dieses Indikators

- In allen OECD-Ländern variieren die Schülerleistungen sehr stark, aber die Länder unterscheiden sich grundlegend bei der Varianz der Schülerleistungen zwischen den Schulen. In den OECD-Ländern gehen durchschnittlich 34 Prozent der im OECD-Durchschnitt beobachteten Varianz der Mathematikleistungen auf Leistungsunterschiede zwischen den Schulen zurück. In neun Ländern beträgt die Varianz zwischen den Schulen jedoch etwas mehr als die Hälfte der Gesamtvarianz in den OECD-Ländern, während sie in drei Ländern unter 10 Prozent liegt.
- Die Varianz zwischen den Schulen ist teilweise dem sozioökonomischen Hintergrund der jeweiligen Schülerschaft zuzuschreiben, bis zu einem gewissen Grade dürfte sie aber auch mit bestimmten strukturellen Merkmalen der Schulen und/oder der Schulsysteme und/oder grundlegenden Ansätzen und Praktiken (Tab. A7.2) der Schulverwaltung und der Lehrkräfte zusammenhängen. Das heißt, der Besuch bestimmter Schulen könnte mit einem „Mehrwert“ verbunden sein.
- Einige – wenn auch nicht alle – Länder mit einem hohen Leistungsniveau bei PISA weisen auch ein geringes bzw. nur begrenztes Maß an Varianz zwischen den Schulen auf. Dies lässt vermuten, dass die Sicherung einheitlicher Leistungen in den verschiedenen Schulen nicht nur ein wichtiges politisches Anliegen an sich darstellt, sondern auch mit dem Ziel hoher Gesamtleistungsstandards in Einklang steht.

Politischer Hintergrund

Den Bedürfnissen einer heterogenen Schülerschaft gerecht zu werden und die Leistungsunterschiede zwischen den Schülern zu verringern stellt für alle Länder eine große Herausforderung dar. Die von den Ländern zur Bewältigung dieser Anforderungen gewählten Ansätze sind unterschiedlich. Einige Länder haben Gesamtschulsysteme, deren institutionelle Struktur nur begrenzte oder überhaupt keine Differenzierung aufweist. Sie wollen allen Schülern gleichartige Lernmöglichkeiten bieten und verlangen von sämtlichen Schulen und Lehrkräften, dass sie der gesamten Palette der Fähigkeiten, Interessen und Hintergrundmerkmale der Schüler Rechnung tragen. Andere Länder versuchen der Verschiedenheit der Schüler gerecht zu werden, indem sie die Schüler zwischen den Schulen bzw. zwischen den verschiedenen Klassen ein und derselben Schule in Bildungsgänge bzw. Leistungsgruppen einteilen, um sie so entsprechend ihrem jeweiligen schulischen Potenzial und/oder ihren Interessen an bestimmten Lehrprogrammen bestmöglich fördern zu können. In wieder anderen Ländern werden diese beiden Ansätze kombiniert. Auch in Gesamtschulsystemen können große Unterschiede zwischen den Leistungen in den einzelnen Schulen bestehen, bedingt z. B. durch die sozioökonomischen und kulturellen Merkmale des von ihnen versorgten Einzugsbereichs oder durch geographische Unterschiede (wie zwischen einzelnen Regionen, Provinzen oder Bundesstaaten bei föderativen Regierungsformen oder zwischen ländlichen und städtischen Gebieten). Schließlich können auch zwischen einzelnen Schulen Unterschiede bestehen, z. B. bei der Art oder Qualität des Unterrichts. Folglich kann das Leistungsniveau der Schüler verschiedener Schulen auch in Gesamtschulsystemen unterschiedlich sein. Dieser Indikator untersucht die Varianz der Schülerleistungen zwischen Schulen und innerhalb von Schulen auf der Gesamtskala Mathematik.

Ergebnisse und Erläuterungen

Abbildung A6.1 weiter oben zeigt erhebliche Unterschiede bei der Varianz der Mathematikkompetenzen von 15-Jährigen innerhalb eines Landes auf (Tab. A6.1). Die Länge der Balken verdeutlicht die beobachtete Varianz der Schülerleistungen auf der PISA-Mathematikskala. Die Werte in Abb. A6.1 sind ausgedrückt als Prozentsatz der Durchschnittsvarianz der Schülerleistungen zwischen den OECD-Ländern auf der PISA-Mathematikskala.

Der Durchschnitt wird aus den in der Tabelle erfassten OECD-Ländern berechnet. Ein Wert größer 100 bedeutet, dass die Varianz der Schülerleistungen in dem entsprechenden Land größer ist als im Durchschnitt der OECD-Länder. Werte kleiner 100 bedeuten dementsprechend, dass die Varianz der Schülerleistungen kleiner ist als im Durchschnitt. Die Varianz der Schülerleistungen in Finnland, Irland und Mexiko ist beispielsweise um mehr als 15 Prozent kleiner als im OECD-Durchschnitt. Dagegen liegt sie in Belgien, Japan und der Türkei um mindestens 15 Prozent über dem OECD-Durchschnittsniveau. Der OECD-Durchschnitt wird als arithmetisches Mittel der entsprechenden Länderwerte berechnet. Dieser Mittelwert unterscheidet sich vom Quadrat der durchschnittlichen Standardabweichung der OECD in Kapitel 2 in [Lernen für die Welt von morgen – erste Ergebnisse von PISA 2003](#) (OECD, 2004a), da in Letzterer die Leistungsvarianz

zwischen den Ländern enthalten ist, während es sich bei Ersterem nur um den Durchschnitt der innerhalb der verschiedenen Länder beobachteten Leistungsunterschiede handelt.

Abbildung A6.1 unterscheidet für jedes Land zwischen der Varianz, die auf Differenzen zwischen den Ergebnissen der Schüler verschiedener Schulen (Varianz zwischen Schulen) zurückgeht, und der Varianz, die sich aus Differenzen innerhalb der einzelnen Schulen ergibt (Varianz innerhalb von Schulen). Zu beachten ist auch, dass die Varianz innerhalb von Schulen auf Grund der Art und Weise, wie die Schüler in der Stichprobe erfasst wurden, sowohl die Leistungsunterschiede zwischen den Klassen als auch zwischen den einzelnen Schülern umfasst. Die Länge der Balkenabschnitte links von der Mittellinie repräsentiert die Varianz zwischen Schulen und dient auch dazu, die Rangfolge der Länder zu verdeutlichen. Die Länge der Balkenabschnitte rechts von dieser Linie stellt hingegen die Varianz innerhalb von Schulen dar. Längere Balkenabschnitte links von der Mittellinie verdeutlichen daher eine stärkere Varianz der durchschnittlichen Ergebnisse der verschiedenen Schulen, wohingegen an längeren Balkenabschnitten auf der rechten Seite eine höhere Varianz der Schülerleistungen innerhalb der einzelnen Schulen abzulesen ist.

Wenngleich in allen Ländern, wie aus Abbildung A6.1 ersichtlich, eine erhebliche Varianz der Leistungen innerhalb von Schulen festzustellen ist, variieren doch in den meisten Ländern auch die Schülerleistungen zwischen den Schulen erheblich. Insgesamt gehen durchschnittlich 34 Prozent der in den OECD-Ländern beobachteten Gesamtvarianz der Leistungen der 15-jährigen Schüler auf Leistungsunterschiede zwischen den Schulen zurück. Siehe Kasten A6.1 zu Hinweisen darauf, wie sich die Varianz zwischen Schulen von PISA 2000 zu PISA 2003 verändert hat.

In der Türkei und Ungarn sind die Leistungsunterschiede zwischen den Schulen besonders groß, sie entsprechen mehr als dem Doppelten der im OECD-Durchschnitt gemessenen Varianz zwischen Schulen. In Belgien, Deutschland, Italien, Japan, den Niederlanden, Österreich und der Tschechischen Republik beträgt die Varianz zwischen Schulen immer noch mehr als das Anderthalbfache des OECD-Durchschnitts (Tab. A6.1, Spalte 3). Wo große Leistungsunterschiede zwischen den Schulen bestehen, die Leistungsunterschiede zwischen den Schülern der einzelnen Schulen aber geringer sind, werden die Schüler in der Regel Schulen besuchen, in denen das Niveau aller Schüler in etwa gleich ist. Dies kann auf bewusste Entscheidungen der Familien in Bezug auf die Schul- oder Wohnortwahl, die Aufnahmebestimmungen der Schulen oder die Verteilung der Schüler auf verschiedene Curricula zurückzuführen sein. Um Unterschiede innerhalb der einzelnen Länder zwischen verschiedenen Bildungssystemen oder Regionen zu erfassen, haben einige Länder die PISA-Erhebung auf regionaler Ebene durchgeführt.

Die Varianz zwischen Schulen beträgt in Finnland und Island rund ein Zehntel des OECD-Mittelwertes und in Dänemark, Irland, Kanada, Norwegen, Polen und Schweden maximal die Hälfte. In diesen Ländern besteht im Großen und Ganzen kein Zusammenhang zwischen den Leistungen der Schüler und den Schulen, die sie besuchen (s. Tab. A6.1). Daraus lässt sich schließen, dass dort das Lernumfeld in Bezug auf seine Auswirkungen auf die Schülerleistungen weitgehend identisch ist. Es ist erwäh-

nenswert, dass Dänemark, Finnland, Irland, Island, Kanada, Norwegen und Schweden am bzw. über dem OECD-Durchschnitt abschneiden. In diesen Ländern brauchen sich die Eltern bei der Wahl einer geeigneten Schule im Hinblick auf ein für die Leistungen ihrer Kinder förderliches Lernumfeld weniger Gedanken zu machen, sondern können auf hohe und einheitliche Leistungsstandards in allen Schulen des Bildungssystems vertrauen.

Die Varianz zwischen den Schulen ist teilweise dem sozioökonomischen Hintergrund ihrer Schülerschaft zuzuschreiben, bis zu einem gewissen Grade dürfte sie aber auch auf bestimmte strukturelle Merkmale der Schulen und der Schulsysteme zurückzuführen sein, insbesondere in Systemen, in denen eine Einteilung nach Leistung vorgesehen ist. Ein Teil der Leistungsunterschiede könnte zudem mit grundlegenden Ansätzen und Praktiken der Schulverwaltung und der Lehrkräfte zusammenhängen. Mit anderen Worten, der Besuch bestimmter Schulen ist mit einem „Mehrwert“ verbunden.

Es ist wichtig festzustellen, dass einige – wenn auch nicht alle – Länder mit einem hohen Leistungsniveau auch ein geringes oder nur begrenztes Maß an Varianz zwischen Schulen aufweisen. Dies lässt vermuten, dass die Sicherung einheitlicher Leistungen in den verschiedenen Schulen – wobei es wohl vor allem darauf ankommt, leistungsschwache Schulen zu identifizieren und zu reformieren – nicht nur ein wichtiges politisches Anliegen an sich darstellt, sondern auch mit dem Ziel hoher Gesamtleistungsstandards in Einklang steht.

Kasten A6.1

Vergleich der Varianz zwischen Schulen bei PISA 2000 und PISA 2003

In den meisten Ländern decken sich die Ergebnisse aus dem Jahr 2003 weitgehend mit denen der PISA-Erhebung 2000. Es gibt jedoch einige Ausnahmen. In Polen beispielsweise könnte die 1999 eingeleitete Umstellung auf ein stärker integriertes Schulsystem, in deren Folge die institutionelle Differenzierung jetzt im Wesentlichen nach dem 15. Lebensjahr erfolgt, zu dem spektakulären Rückgang der zwischen den Schulen beobachteten Varianz bei den Leistungen 15-Jähriger beigetragen haben. Der Anteil der Varianz zwischen Schulen sank in Polen von über der Hälfte der Gesamtvarianz im Jahr 2000 (s. [Lernen für die Welt von morgen – Erste Ergebnisse von PISA](#) [OECD, 2004a], Tabelle 4.1b) auf nur 13 Prozent im Jahr 2003 (s. Tabelle 4.1a in derselben Publikation). Anzumerken ist, dass die Veränderungen zwischen 2000 und 2003 auf den beiden Mathematikskalen, für die Trendwerte geschätzt werden können, in allen Ländern sehr ähnlich ausfielen. Für die Zwecke dieses Vergleichs werden nur die Ergebnisse für die Gesamtskala Mathematik dargestellt, obwohl zwei der vier mathematischen Inhaltsbereiche in den Daten von PISA 2000 nicht erfasst sind. Zugleich sind die durchschnittlichen Leistungen der 15-Jährigen in Polen in den beiden mathematischen Inhaltsbereichen, für die vergleichbare Trenddaten vorliegen, deutlich gestiegen, und der Gesamtleistungsabstand zwischen Schülern mit hohen und niedrigen Punktzahlen hat sich gegenüber dem Jahr 2000 verringert. Der Anstieg der durchschnittlichen Leistungen in Mathematik ist also hauptsächlich einer Verbesserung der Ergebnisse im unteren Bereich des Leistungsspektrums (d. h.

am 5., 10. und 25. Perzentil) zuzuschreiben. Diese Veränderung war so stark, dass 2003 weniger als 5 Prozent der Schüler unter dem Leistungsstandard lagen, den im Jahr 2000 noch 10 Prozent der polnischen Schüler nicht erreicht hatten (Daten s. www.pisa.oecd.org).

Auch in anderen Ländern waren die Leistungsunterschiede zwischen Schulen im Jahr 2003 geringer: In Belgien, Griechenland und Mexiko beispielsweise nahm der Teil der nationalen Varianz der Schülerleistungen, der auf Varianzen zwischen Schulen zurückzuführen ist, im Vergleich zu 2000 um 8 bis 10 Prozentpunkte ab. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass in Belgien ein Teil dieser Differenz auf Veränderungen in der Definition der Schulen für die Zwecke der PISA-Stichprobenerhebung zurückzuführen sein könnte. Im Gegensatz dazu vergrößerte sich der auf die Leistungsunterschiede zwischen Schulen entfallende Anteil der Leistungsvarianz in Italien um mehr als 10 Prozentpunkte.

Definitionen und angewandte Methodik

Die erzielten Punktzahlen basieren auf Leistungsmessungen, die Teil der von der OECD durchgeführten Internationalen Schulleistungsstudie PISA waren. PISA wurde zuletzt während des Schuljahrs 2003 durchgeführt.

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

In diesem Indikator werden die Unterschiede in Form der statistischen Varianz ausgedrückt. Diese ergibt sich aus der Quadrierung der Standardabweichung. Die Vergleiche werden mittels der statistischen Varianz und nicht der Standardabweichung durchgeführt, damit eine Aufgliederung in die einzelnen Komponenten der Unterschiede in den Schülerleistungen möglich ist. Aus Gründen, die im [PISA 2003 Technical Report](#) (OECD, erscheint demnächst) näher erläutert werden, und insbesondere aufgrund der Tatsache, dass in den Daten der Tabelle nur die Schüler berücksichtigt sind, für die gültige Angaben zum sozioökonomischen Hintergrund vorliegen, kann die Varianz vom Quadrat der Standardabweichung differieren.

Die Varianz zwischen Schulen wird auch dadurch beeinflusst, wie die Schulen in den einzelnen Ländern definiert und organisiert sind und welche Einheiten für die Stichprobenziehung gewählt wurden. In einigen Ländern wurden einige Schulen in der PISA-Stichprobe als Verwaltungseinheiten definiert, selbst wenn sie, wie in Italien, mehrere geographisch getrennte Einrichtungen umfassten; in anderen wiederum wurden Schulen als Teileinheiten größerer Bildungseinrichtungen abgegrenzt, die von 15-Jährigen besucht werden. In manchen Ländern waren auch die einzelnen Schulgebäudeeinheiten maßgeblich, und in wieder anderen wurden die Schulen auf der Grundlage von Verwaltungsaspekten definiert (beispielsweise als Einheiten, die eine

eigene Schulleitung haben). Der *PISA 2003 Technical Report* (erscheint demnächst) bietet einen Überblick darüber, wie Schulen definiert wurden.

Zusätzliche Informationen

Weitere Informationen zu PISA 2003 s. *Lernen für die Welt von morgen – Erste Ergebnisse aus PISA 2003* (OECD, 2004a), *Problem Solving for Tomorrow's World – First Measures of Cross-Curricular Competencies from PISA 2003* (OECD, 2004d) und *PISA 2003 Technical Report* (OECD, erscheint demnächst). Daten zu PISA finden sich auch auf der PISA-Website unter www.pisa.oecd.org.

Tabelle A6.1

Varianz der Schülerleistungen zwischen Schulen und innerhalb von Schulen auf der OECD-PISA-Gesamtskala Mathematik (2003)

OECD-Länder	Gesamtvarianz der Schülerleistungen ²	Varianz ausgedrückt in Prozent der durchschnittlichen Varianz der Schülerleistungen in den OECD-Ländern ¹												Gesamtvarianz zwischen den Schulen ausgedrückt in Prozent der Gesamtvarianz innerhalb des Landes ⁵
		Gesamtvarianz der Schülerleistungen als Prozentsatz der durchschnittlichen Varianz der Schülerleistungen in den OECD-Ländern ³	Gesamtvarianz der Schülerleistungen zwischen Schulen ⁴	Gesamtvarianz der Schülerleistungen innerhalb von Schulen	Varianz erklärt durch den internationalen Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status der Schüler		Varianz erklärt durch den internationalen Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status der Schüler und der Schulen		Varianz erklärt durch die Bildungsgänge der Schüler		Varianz erklärt durch die Bildungsgänge der Schüler und den internationalen Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status der Schüler und der Schulen			
					Varianz zwischen Schulen erklärt	Varianz innerhalb von Schulen erklärt	Varianz zwischen Schulen erklärt	Varianz innerhalb von Schulen erklärt	Varianz zwischen Schulen erklärt	Varianz innerhalb von Schulen erklärt	Varianz zwischen Schulen erklärt	Varianz innerhalb von Schulen erklärt		
Australien	9 036	105,1	22,0	82,3	9,0	4,2	15,4	4,3	1,8	2,8	16,7	6,8	21,1	
Österreich	8 455	98,4	55,5	49,5	7,6	0,6	35,2	0,5	42,6	0,4	45,3	0,9	52,9	
Belgien	10 463	121,8	56,9	66,7	17,7	4,4	42,0	4,4	49,1	15,8	52,1	17,0	46,0	
Kanada	7 626	88,7	15,1	72,6	4,7	4,2	7,1	4,3	2,6	5,0	7,0	8,5	17,3	
Tschechische Rep.	8 581	99,9	50,5	55,2	13,8	2,5	37,0	2,6	34,1	0,2	41,6	2,7	47,8	
Dänemark	8 289	96,5	13,1	84,2	7,7	9,7	9,3	9,8	1,6	0,1	9,7	9,9	13,4	
Finnland	6 974	81,2	3,9	77,3	0,9	7,9	0,9	7,9	0,0	0,0	0,9	7,9	4,8	
Frankreich	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	
Deutschland	9 306	108,3	56,4	52,6	14,1	2,2	43,8	2,2	47,2	1,1	50,7	3,2	51,7	
Griechenland	8 752	101,8	38,9	68,1	10,3	2,5	25,2	2,3	28,3	0,0	32,9	2,3	36,3	
Ungarn	8 726	101,5	66,0	47,3	15,6	1,0	53,2	0,7	49,0	-0,1	57,1	0,8	58,3	
Island	8 123	94,5	3,6	90,9	1,3	4,7	1,3	4,7	0,0	0,0	1,3	4,7	3,8	
Irland	7 213	83,9	13,4	71,2	7,8	6,0	11,1	6,1	1,4	4,4	11,0	10,0	15,9	
Italien	9 153	106,5	56,8	52,0	6,6	0,7	30,5	0,7	26,0	0,1	34,6	0,7	52,2	
Japan	9 994	116,3	62,1	55,0	3,3	0,1	42,0	0,1	5,2	0,0	42,9	0,1	53,0	
Korea	8 531	99,3	42,0	58,2	7,7	1,1	27,8	1,1	21,5	0,6	31,2	1,6	42,0	
Luxemburg	8 432	98,1	31,2	67,6	9,3	3,0	27,9	2,9	14,8	14,6	27,8	15,7	31,6	
Mexiko	7 295	84,9	29,1	44,8	4,2	0,3	16,6	0,4	12,7	0,0	20,8	0,5	39,4	
Niederlande	7 897	91,9	54,5	39,5	8,8	1,3	40,7	1,3	50,8	7,8	51,4	8,4	58,0	
Neuseeland	9 457	110,1	20,1	90,9	9,8	8,7	15,2	8,8	0,8	3,1	15,2	11,4	18,1	
Norwegen	8 432	98,1	6,5	91,7	2,7	11,1	2,9	11,2	0,2	0,1	2,9	11,2	6,6	
Polen	8 138	94,7	12,0	83,1	7,1	8,9	8,2	9,0	0,8	0,1	8,3	9,0	12,6	
Portugal	7 647	89,0	30,3	60,0	9,5	4,8	17,2	4,8	26,5	8,6	28,6	11,6	33,6	
Slowakische Rep.	8 478	98,7	41,5	58,0	12,9	3,1	32,3	3,1	26,0	0,4	33,6	3,4	41,7	
Spanien	7 803	90,8	17,2	70,2	6,4	4,1	9,8	4,2	0,0	0,0	9,8	4,2	19,7	
Schweden	8 880	103,3	10,9	92,8	4,7	11,2	5,8	11,2	1,5	0,6	6,9	11,6	10,5	
Schweiz	9 541	111,0	36,4	70,2	9,4	5,1	19,3	5,1	6,1	1,0	19,8	6,0	34,2	
Türkei	10 952	127,4	68,7	56,5	10,1	0,7	49,0	0,6	42,5	3,1	56,0	3,4	54,9	
Vereinigte Staaten	9 016	104,9	27,1	78,3	12,1	7,0	18,7	7,2	3,2	2,8	19,2	9,2	25,7	
OECD-Durchschnitt	8 593	100,0	33,6	67,0	8,5	4,4	23,0	4,4	17,8	2,6	26,4	6,5		

- Die Varianzkomponenten wurde für alle Schüler in den teilnehmenden Ländern geschätzt, für die Daten zu dem sozioökonomischen Hintergrund und Bildungsgängen bekannt waren. Schüler in Sondereinrichtungen wurden in der Analyse nicht berücksichtigt.
- Die Gesamtvarianz der Schülerleistungen ergibt sich aus dem Quadrat der Standardabweichung, wie in Lernen für die Welt von Morgen (OECD, 2004), Kapitel 2, ausgewiesen. Bei diesem Vergleich wird die statistische Varianz der Schülerleistungen und nicht die Standardabweichung verwendet, um die Anteile der Varianz in den Schülerleistungen bestimmen zu können.
- Die Summe der Varianzkomponenten zwischen Schulen und innerhalb von Schulen entspricht, da es sich um Schätzungen auf der Basis einer Stichprobe handelt, nicht unbedingt der Gesamtvarianz.
- In einigen Ländern wurden Untereinheiten von Schulen anstelle von Schulen als Verwaltungseinheiten für die Stichprobe herangezogen, und das kann die Schätzung der Anteile der Varianz zwischen Schulen beeinflussen. In Italien, Japan, Österreich, der Tschechischen Republik und Ungarn wurden Schulen mit mehr als einem Bildungsgang in die den jeweiligen Bildungsgängen entsprechenden Einheiten unterteilt. In den Niederlanden wurden Schulen, die sowohl Bildungsgänge im Sekundarbereich I und II anbieten, in Einheiten unterteilt, die dem jeweiligen Bildungsbereich entsprechen. In Mexiko und Uruguay wurden Schulen, in denen Schichtunterricht stattfindet, in die entsprechenden Einheiten aufgeteilt. In Belgien (fläm.) wurden bei Multi-Campus-Schulen die verschiedenen Einrichtungen in die Stichprobe einbezogen, während in Belgien (frz.) bei Multi-Campus-Schulen die jeweils größere Verwaltungseinheit berücksichtigt wurde. In der Slowakischen Republik wurden Schulen, in denen sowohl Slowakisch als auch Ungarisch Testsprachen sind, in Einheiten gemäß der jeweiligen Unterrichtssprache unterteilt.
- Dieser Index wird häufig als „intra-class correlation (rho)“ bezeichnet.

Quelle: OECD-PISA-2003-Datenbank. Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/113723678067>

Indikator A7: Leistungen von Schülern der 8. Jahrgangsstufe in Mathematik und Naturwissenschaften (2003 und 1995)

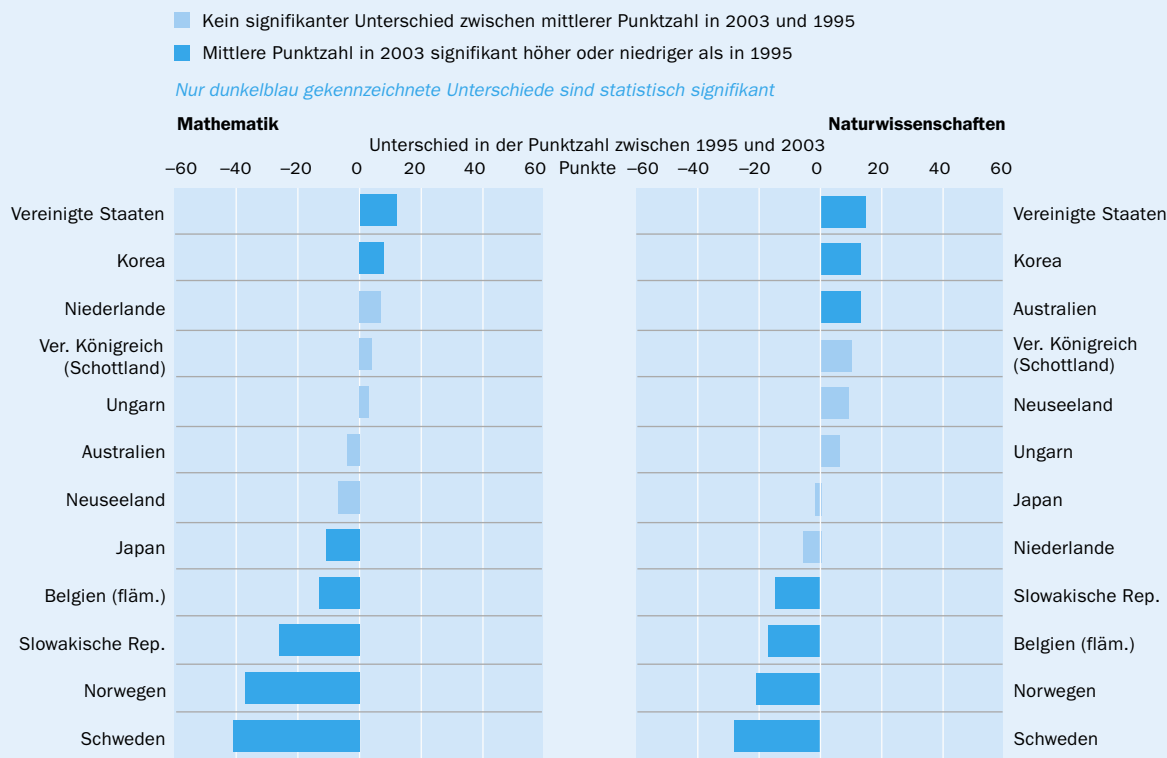
Dieser Indikator untersucht die Leistungen von Schülern der 8. Jahrgangsstufe in Mathematik und Naturwissenschaften im Jahr 2003 und vergleicht sie mit denen des Jahres 1995. Er stützt sich auf Daten der von der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) durchgeführten Studie „Trends in International Mathematics and Science“ (TIMSS) und konzentriert sich auf die Schülerleistungen in den 12 OECD-Ländern und 2 Regionen, die an TIMSS 2003 teilgenommen haben, sowie in denjenigen Ländern, die sowohl 1995 als auch 2003 teilgenommen haben.

Wichtigste Ergebnisse

Abbildung A7.1

Unterschiede in den durchschnittlichen Leistungen von Schülern der 8. Jahrgangsstufe zwischen 1995 und 2003

Die Abbildung zeigt die Unterschiede in den durchschnittlichen Leistungen von Schülern der 8. Jahrgangsstufe zwischen den IEA/TIMSS-Erhebungen von 1995 und 2003.



Anmerkung: Ohne Italien, das 1995 nicht an der Erhebung der Schüler der 8. Jahrgangsstufe teilnahm.

Quelle: IEA Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) 1995 und 2003. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/774732722206>

Weitere interessante Einzelergebnisse dieses Indikators

- Die Schüler in Korea schnitten auf der TIMSS-Mathematikskala besser ab als die jedes anderen an der Studie teilnehmenden OECD-Landes. Die Schüler in Belgien (fläm.), Japan, den Niederlanden und Ungarn schnitten statistisch ebenfalls signifikant besser als der Durchschnitt der OECD-Teilnehmerländer ab. Die übrigen acht Länder lagen unter dem OECD-Durchschnitt.
- In den Naturwissenschaften war die Bandbreite der Leistungen über die einzelnen Länder hinweg weitaus kleiner als im Fach Mathematik. Die Leistungen der Schüler in Korea übertrafen die der Schüler in den anderen OECD-Teilnehmerländern, während die durchschnittlichen Schülerleistungen in Japan, den Niederlanden und Ungarn statistisch signifikant über dem Durchschnitt der OECD-Teilnehmerländer lagen. Australien, Neuseeland, Schweden und die Vereinigten Staaten schnitten nahe dem Durchschnitt der teilnehmenden OECD-Länder ab, wohingegen das Leistungsniveau in Belgien (fläm.), Italien, Norwegen, der Slowakischen Republik und dem Vereinigten Königreich (Schottland) unter diesem Durchschnitt lag.

Politischer Hintergrund

Kenntnisse und Fähigkeiten in Mathematik und Naturwissenschaften sind wichtige Bildungsergebnisse. In den OECD-Ländern sind viele politische Entscheidungsträger der Überzeugung, dass die Fähigkeiten der Schüler in diesen beiden Fächern wichtige Faktoren für die zukünftige Wettbewerbsfähigkeit der Wirtschaft ihres Landes darstellen, und konzentrieren sich daher zunehmend auf die Verbesserung der mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen. Abgesehen von den Anforderungen im Berufsleben sind mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen für das Verständnis ökologischer, medizinischer und ökonomischer Probleme von Bedeutung, denen sich die modernen Gesellschaften heute gegenübersehen und deren Lösung zunehmend vom technologischen und naturwissenschaftlichen Fortschritt abhängt.

Ergebnisse und Erläuterungen

Die TIMSS-Studie wurde erstmals 1995 in der 4. und 8. Jahrgangsstufe sowie am Ende des Sekundarbereichs durchgeführt (in einigen Ländern wurde die Studie jedoch stattdessen in der 3. und 7. Jahrgangsstufe durchgeführt). Die Erhebung wurde 1999 mit Schülern der 8. Jahrgangsstufe und 2003 mit Schülern sowohl der 4. als auch der 8. Jahrgangsstufe wiederholt. TIMSS vermittelt somit ein Bild der Leistungen der Schüler aus Schlüsseljahrgängen des Primarbereichs und des Sekundarbereichs I und beschreibt das Leistungsniveau der 4. Jahrgangsstufe nach acht Jahren (Kasten A7.2) sowie das Leistungsniveau der 8. Jahrgangsstufe sowohl nach vier als auch nach acht Jahren. Informationen über Unterschiede zwischen den Erhebungen von 1995 und 1999 sowie zwischen den Erhebungen von 1999 und 2003 finden sich im [TIMSS 2003 International Mathematics Report: Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades](#) (Mullis et al., 2004a) und im [TIMSS 2003 International Science Report: Findings From IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades](#) (Mullis et al., 2004b).

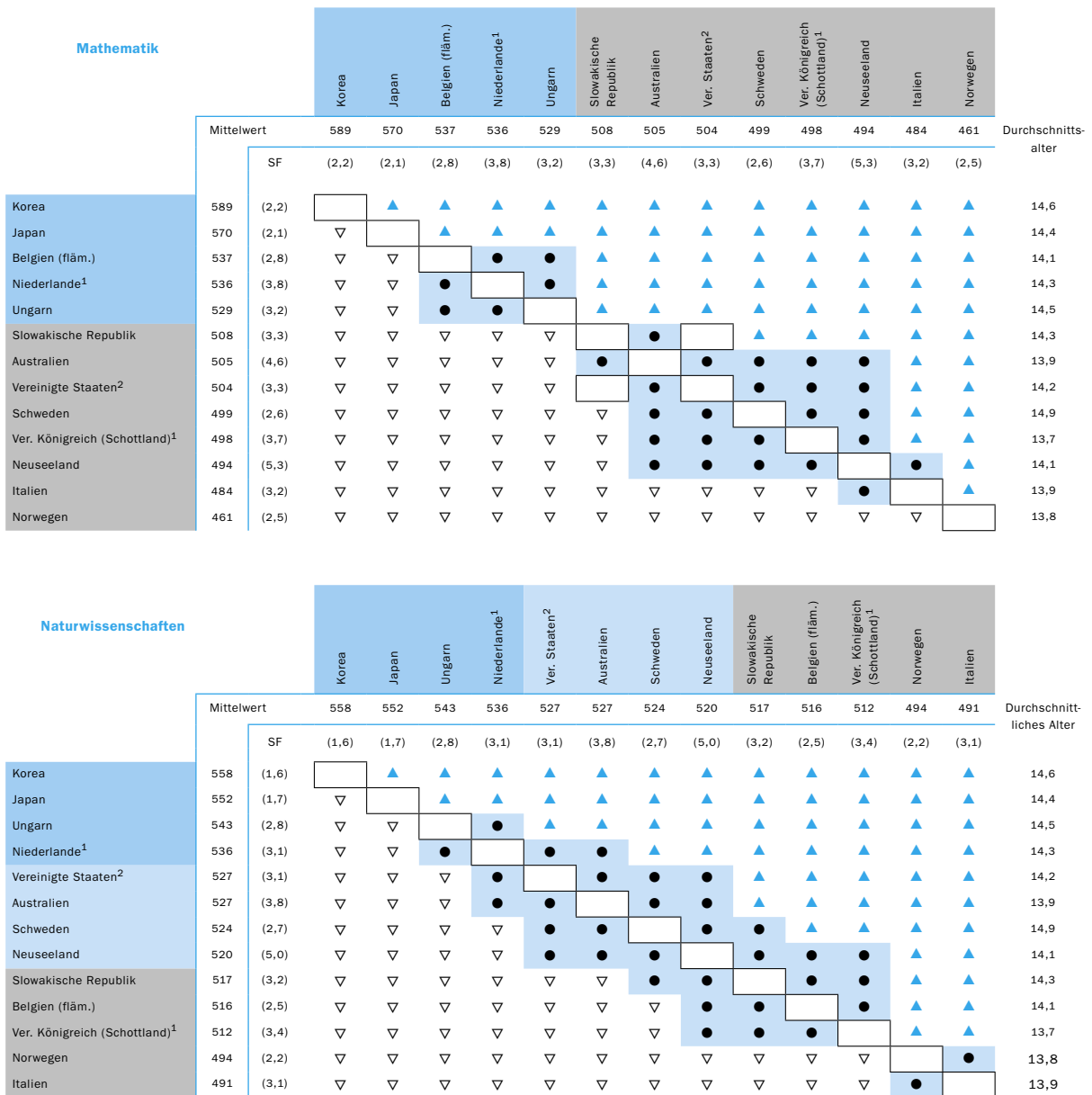
Dieser Indikator beschreibt die durchschnittlichen Schülerleistungen in Mathematik und Naturwissenschaften, die Verteilung der Leistungen sowie geschlechtsspezifische Leistungsunterschiede in diesen Ländern und liefert darüber hinaus Informationen über Unterschiede zwischen 1995 und 2003 in Bezug auf diese Kenngrößen für diejenigen Länder, die in beiden Jahren an der Studie teilgenommen haben. Kasten A7.1 gibt einen kurzen Überblick über die der TIMSS-Studie zugrunde liegenden Definitionen von Mathematik und Naturwissenschaften und die Art der Leistungsmessung.

Durchschnittliches Leistungsniveau in Mathematik und Naturwissenschaften

Abbildung A7.2 bietet eine Übersicht über die Schülerleistungen in der 8. Jahrgangsstufe in Mathematik und Naturwissenschaften, gibt an, welche Länder Schülerleistungen oberhalb, unterhalb oder auf der Höhe des Durchschnitts derjenigen OECD-Länder aufweisen, für die Daten verfügbar sind, und vergleicht die durchschnittlichen Punktzahlen zwischen Länderpaaren. Da die in diesem Indikator ausgewiesenen Durchschnittswerte nur diejenigen OECD-Länder berücksichtigen, die an der TIMSS-Studie 2003 teilgenommen haben, unterscheiden sie sich von den in den internationalen Berichten

Abbildung A7.2

Mehrfachvergleich der durchschnittlichen Leistungen von Schülern der 8. Jahrgangsstufe auf der IEA/TIMSS-Skala (2003)



Erläuterung: Zum Vergleich der Ergebnisse eines Landes mit denen der Länder im Tabellenkopf ist die betreffende Zeile zu lesen. Die Symbole weisen darauf hin, ob die Durchschnittsleistung des Landes in der Zeile signifikant über oder unter der des Vergleichslandes liegt oder ob zwischen den Durchschnittsergebnissen beider Länder kein statistisch signifikanter Unterschied besteht.

- ▲ Mittlere Schülerleistungen statistisch signifikant höher als im Vergleichsland
- Kein statistisch signifikanter Unterschied gegenüber dem Vergleichsland
- ▼ Mittlere Schülerleistungen statistisch signifikant niedriger als im Vergleichsland
- Statistisch signifikant über dem OECD-Durchschnitt
- Kein statistisch signifikanter Unterschied zum OECD-Durchschnitt
- Statistisch signifikant unter dem OECD-Durchschnitt

Anmerkung: England entsprach nicht den Richtlinien zur Ausschöpfungsquote der Stichprobe und ist in der Berechnung der Mehrfachvergleiche oder des OECD-Durchschnitts in dieser Tabelle nicht enthalten. Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Durchschnittsleistung der entsprechenden Skala. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005.

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

Quelle: IEA Trends in International Mathematics and Science Study 2003. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/774732722206>

der TIMSS-Studie 2003 ausgewiesenen Durchschnittswerten, die auf den Daten sämtlicher Teilnehmerländer basieren, d. h. auch auf Daten von Nicht-OECD-Ländern.

Kasten A7.1

Die Definition von Mathematik und Naturwissenschaften in der TIMSS-Studie

Die Bewertungsraster der TIMSS-Studie für die Leistungen sowohl in Mathematik als auch in den Naturwissenschaften, die auf der Grundlage wichtiger Themen in den Lehrplänen der Teilnehmerländer entwickelt wurden, sind entlang zweier Dimensionen strukturiert: einer inhaltlichen und einer kognitiven Dimension. Die inhaltliche Dimension definiert das genaue Thema, das durch die Evaluation erfasst wird, während die kognitiven Bereiche die Verhaltensmuster definieren, die von den Schülern nach Erlernen der Konzepte erwartet werden. Die genauen Verhaltensmuster der Schüler in jedem der kognitiven Bereiche setzen sich aus den von Bildungsplanern und Praktikern aus aller Welt definierten und angestrebten Lernerfolgen zusammen.

Wie ist Mathematik definiert? Zu den fünf inhaltlichen Sachgebieten für das Unterrichtsfach Mathematik gehören Zahlen und Zahlenverständnis, Algebra (in der 4. Jahrgangsstufe „Funktionen, Relationen und Gleichungen“ genannt), Messen und Maßeinheiten, Geometrie sowie Darstellung und Analyse von Daten/Wahrscheinlichkeitsrechnung. Zu den vier kognitiven Anforderungsarten gehören das Wissen über Fakten und Verfahren, die Beherrschung von Routineverfahren, die Beherrschung von komplexen Verfahren sowie anwendungsbezogene und mathematische Probleme.

Wie sind die Naturwissenschaften definiert? Zu den inhaltlichen Dimensionen gehören bei den Naturwissenschaften Biologie, Chemie, Physik, Earth Sciences und Environmental Issues. In der 4. Jahrgangsstufe werden Chemie und Physik zu den Naturwissenschaften zusammengefasst; eine separate Erhebung der Earth Sciences entfällt. Zu den kognitiven Bereichen zählen das Verstehen einfacher Informationen, das Verstehen komplexer Informationen, das Konzeptualisieren und Anwenden sowie das Experimentieren und die Beherrschung von Verfahren. Zur naturwissenschaftlichen Matrix gehört auch naturwissenschaftliches Arbeiten, eine umfassende Dimension, die verschiedene inhaltsbezogene Kontexte einschließt und eine ganze Palette kognitiver Anforderungen abdeckt.

Auf der Mathematikskala erreichten die Schüler in Korea mit durchschnittlich 589 Punkten eine höhere Punktzahl als die Schüler in den anderen OECD-Teilnehmerländern, und zwar 73 Punkte mehr als der Durchschnitt der OECD-Teilnehmerländer (hier als OECD-Durchschnitt bezeichnet) von 516 Punkten (in der Abb. nicht aufgetragen). Das Leistungsniveau in Belgien (fläm.), Japan, den Niederlanden und Ungarn lag ebenfalls statistisch signifikant über dem OECD-Durchschnitt. Die übrigen acht Länder lagen unter dem OECD-Durchschnitt. Die Bandbreite der durchschnittlichen Punktzahl der einzelnen Länder lag zwischen 461 Punkten (Norwegen) und 589 Punkten (Korea).

Auf der Naturwissenschaftsskala fiel die Leistungsbandbreite im Ländervergleich sehr viel geringer aus als im Fach Mathematik (zwischen 491 Punkten in Italien und 558 Punkten in Korea). Wie im Fach Mathematik in der 8. Jahrgangsstufe schnitten die Schüler in Korea besser ab als die Schüler in allen anderen OECD-Ländern. Japan, die Niederlande und Ungarn erreichten durchschnittliche Punktzahlen, die statistisch signifikant über dem OECD-Durchschnitt von 524 Punkten lagen (in der Abb. nicht aufgetragen). Die Ergebnisse für Australien, Neuseeland, Schweden und die Vereinigten Staaten lagen nahe am OECD-Durchschnitt, während Belgien (fläm.), Italien, Norwegen, die Slowakische Republik und das Vereinigte Königreich (Schottland) unterdurchschnittliche Resultate erzielten.

Die meisten Länder schnitten in beiden Fächern ähnlich ab: In der 8. Jahrgangsstufe lagen die Leistungen in Japan, Korea, den Niederlanden und Ungarn auf beiden Skalen über dem OECD-Durchschnitt, während sie in Italien, Norwegen, der Slowakischen Republik und dem Vereinigten Königreich (Schottland) unter diesem Durchschnitt lagen. Fünf Länder erzielten jedoch Ergebnisse, die in dem einen Fach relativ besser als in dem anderen Fach waren: Die Schüler in Australien, Neuseeland, Schweden und den Vereinigten Staaten schnitten in den Naturwissenschaften relativ besser ab, während die Schüler in Belgien (fläm.) im Fach Mathematik relativ bessere Ergebnisse erzielten. Auch hier können einige der Leistungsunterschiede auf das Alter der Schüler zurückzuführen sein, das in Norwegen und im Vereinigten Königreich (Schottland) zwischen 13,7 und 13,8 Jahren lag, während es in den vier Ländern, in denen in beiden Fächern überdurchschnittliche Ergebnisse erzielt wurden, zwischen 14,3 und 14,6 Jahren lag (Abb. A7.2).

Bei der Interpretation dieser Ergebnisse muss berücksichtigt werden, dass die Stichproben bei TIMSS auf der Jahrgangsstufe basierten, was zu beträchtlichen Unterschieden beim Durchschnittsalter der Schüler in den teilnehmenden OECD-Ländern führte. Da außerdem die Stichprobe aus derjenigen Jahrgangsstufe stammt, die den größten Anteil an 13-Jährigen aufweist, und das Schuleintrittsalter in den einzelnen Ländern variiert, unterscheidet sich auch die Anzahl der Jahre des bereits absolvierten formalen Schulbesuchs. Das unterschiedliche Alter der Schüler und die unterschiedliche Dauer des Schulbesuchs können daher einige der beobachteten Leistungsunterschiede erklären. Derartige Analysen wurden für die TIMSS-Studie 2003 noch nicht durchgeführt, doch zeigte eine Analyse für IGLU, die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung der IEA zur Lesekompetenz in der 4. Jahrgangsstufe, dass das Durchschnittsalter der Schüler für 49 Prozent der Leistungsunterschiede zwischen den Ländern bei der Lesekompetenz verantwortlich war.

Kasten A7.2

Überblick über die Schülerleistungen in der 4. Jahrgangsstufe in Mathematik und Naturwissenschaften

Neun OECD-Länder und eine Region nahmen an den Erhebungen für die 4. Jahrgangsstufe im Jahr 2003 teil – Australien, Belgien (fläm.), Italien, Japan, Neuseeland, die Niederlande, Norwegen, Ungarn, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten.

Durchschnittliche Punktzahl 2003

- Die Punktzahl im Fach Mathematik in der 4. Jahrgangsstufe lag zwischen 451 Punkten in Norwegen und 565 Punkten in Japan. Die Bandbreite der Punktzahlen in den naturwissenschaftlichen Fächern war ähnlich wie im Falle der 8. Jahrgangsstufe etwas schmaler als im Fach Mathematik: Sie bewegte sich zwischen 466 Punkten in Norwegen und 543 Punkten in Japan.
- Im Verhältnis zu den anderen Ländern schnitten die meisten Länder mit einigen wenigen Ausnahmen in der 4. Jahrgangsstufe ähnlich wie in der 8. Jahrgangsstufe ab. Zu den Ausnahmen gehören beispielsweise die Vereinigten Staaten, deren Schüler in Mathematik, sowie Belgien (fläm.) und Italien, deren Schüler in den Naturwissenschaften in der 4. Jahrgangsstufe durchschnittliche Leistungen erzielten, während die Leistungen in der 8. Jahrgangsstufe unter dem Durchschnitt lagen.

Unterschiede zwischen 1995 und 2003

- Neuseeland und das Vereinigte Königreich (England) verzeichneten sowohl in Mathematik als auch in den Naturwissenschaften zwischen 1995 und 2003 eine Leistungsverbesserung, in Ungarn gelang dies in den Naturwissenschaften. Zu den Ländern, in denen ein Leistungsabfall sichtbar wurde, gehörten Japan und Schottland in den Naturwissenschaften und die Niederlande in Mathematik. Die Punktzahl der norwegischen Schüler verschlechterte sich zwischen den Erhebungsjahren in beiden Fächern.
- Länder, deren Punktzahlen sich zwischen 1995 und 2003 veränderten, wiesen diese Veränderungen tendenziell eher in der 4. als in der 8. Jahrgangsstufe auf. Japan und Norwegen waren hier die Ausnahme.

Geschlechtsspezifische Unterschiede im Jahr 2003

- In Mathematik und den Naturwissenschaften ist das Ausmaß der geschlechtsspezifischen Unterschiede in der 4. Jahrgangsstufe relativ ähnlich, wobei drei bis vier Länder Unterschiede in Höhe von 5 bzw. 6 Punkten bis zu 11 Punkten zugunsten der Jungen verzeichneten. Im Fach Mathematik ähnelt das Ausmaß der Unterschiede dem in der 8. Jahrgangsstufe, obwohl in den Naturwissenschaften weitaus weniger Länder Unterschiede zugunsten der Jungen aufweisen, die sonst fast universell in der 8. Jahrgangsstufe erkennbar sind.
- In den Niederlanden, dem Vereinigten Königreich (Schottland) und den Vereinigten Staaten sind die Leistungen der Jungen sowohl in Mathematik als auch in den Naturwissenschaften statistisch signifikant höher als die der Mädchen. Ferner schnitten die Jungen in Italien auf der Mathematikskala statistisch besser ab als die Mädchen.

Unterschiede zwischen 1995 und 2003

Wie Abbildung A7.1 am Anfang dieses Indikators zeigt, wies nur etwas mehr als die Hälfte der Teilnehmerländer zwischen 1995 und 2003 Unterschiede bezüglich der Mathematikleistungen in der 8. Jahrgangsstufe auf. Korea und die Vereinigten Staaten

konnten zwischen 1995 und 2003 eine statistisch signifikante Verbesserung der durchschnittlichen Schülerleistungen verbuchen, wobei sie ihre durchschnittlichen Punktzahlen jeweils um moderate 8 und 12 Punkte erhöhen konnten. Im Gegensatz dazu verschlechterte sich das Leistungsniveau der Schüler in fünf Ländern – in Belgien (fläm.), Japan, Norwegen, Schweden und der Slowakischen Republik. In den beiden erstgenannten Ländern sank das Leistungsniveau nur geringfügig (um zwischen 11 und 13 Punkte), während die drei anderen Länder einen stärkeren Leistungsabfall zu verzeichnen hatten (zwischen 26 und 41 Punkten). In Australien, den Niederlanden, Neuseeland, Ungarn und dem Vereinigten Königreich (Schottland) waren in dieser Jahrgangsstufe in Mathematik keine statistisch signifikanten Unterschiede der Schülerleistungen zu beobachten.

Auf der Naturwissenschaftsskala verbesserten sich drei Länder (Australien, Korea und die Vereinigten Staaten) signifikant in der 8. Jahrgangsstufe, und zwar jeweils um 13 bis 15 Punkte. Die Durchschnittsleistung sank in Belgien (fläm.), Norwegen, Schweden und der Slowakischen Republik, wobei Schweden mit 28 Punkten den größten Rückgang aufwies. Japan, Neuseeland, die Niederlande, Ungarn und das Vereinigte Königreich (Schottland) zeigten in den Naturwissenschaften in der 8. Jahrgangsstufe zwischen 1995 und 2003 keine statistisch signifikanten Unterschiede in den durchschnittlich erzielten Punktzahlen auf.

Obwohl die TIMSS-Datenerhebung 1995, 1999 und 2003 durchgeführt wurde, sind nur die Daten aus den Jahren 1995 und 2003 verwendet worden. Der Grund dafür ist, dass die Einbeziehung des dritten Datenpunkts die Ländererfassung dieses Indikators weiter von zehn OECD-Ländern und zwei Regionen auf sieben Länder und eine Region reduziert hätte. Bei der Interpretation der Unterschiede sind jedoch bei den Ländern, für die die zwei Datenpunkte verwendet werden, mehrere Einschränkungen zu berücksichtigen. Da nur Daten für zwei Zeitpunkte vorliegen, lässt sich erstens nicht sagen, inwieweit die beobachteten Unterschiede als Hinweise auf Trends angesehen werden können. Tatsächlich zeigt eine Untersuchung der Ergebnisse aus den Ländern, für die Daten für alle drei Zeitpunkte vorliegen, dass die beobachtete Durchschnittsleistung bei einigen von ihnen erheblich schwankt. Die Veränderungen zwischen 1995 und 1999 und zwischen 1999 und 2003 stehen bei ihnen nicht mit den Veränderungen zwischen 1995 und 2003 im Einklang, die in diesem Indikator wiedergegeben werden. Dies legt nahe, dass der Indikator zumindest für diese Länder möglicherweise keine echten Leistungsveränderungen spiegelt. Obwohl das Gesamtkonzept der TIMSS-Messungen in den verschiedenen Erhebungen konsistent ist, wurden weiterhin kleinere Verbesserungen vorgenommen, weshalb es übereilt wäre, aus geringen Ergebnisveränderungen allzu weitgehende Schlussfolgerungen zu ziehen. Zudem treten zwangsläufig Stichproben- und Messfehler auf, wenn Tests durch eine begrenzte Zahl gleicher Testaufgaben im Zeitverlauf miteinander verknüpft werden. Um Letzterem Rechnung zu tragen, wurde das Konfidenzband für die Vergleiche im Zeitverlauf entsprechend erweitert, und es sollten nur Veränderungen, die in diesem Bericht als statistisch signifikant ausgewiesen sind, Berücksichtigung finden.

Verteilung der mathematischen und naturwissenschaftlichen Leistungen

Während durchschnittliche Punktzahlen nützlich sind, um einen allgemeinen Überblick über das Leistungsniveau zu gewinnen, verdecken sie jedoch häufig erhebliche

Varianzen innerhalb der einzelnen Länder, die bei längerem Schulbesuch ausgeprägter sein können als die Disparitäten zwischen einzelnen Ländern. In diesem Indikator wird die Varianz innerhalb eines Landes primär anhand des Interquartilsabstands gemessen, also der Differenz in Bezug auf die mittleren Schülerleistungen beim 75. und 25. Perzentil – d. h. anhand der mittleren 50 Prozent der Schüler.

Auf der Mathematikskala wiesen 8 der 14 OECD-Teilnehmerländer – Australien, Japan, Korea, Neuseeland, die Slowakische Republik, Ungarn, das Vereinigte Königreich (Schottland) und die Vereinigten Staaten – Unterschiede von mehr als 100 Punkten zwischen den Schülerleistungen beim 25. und 75. Perzentil auf, wobei Australien und die Slowakische Republik mit 111 Punkten die größten Unterschiede zeigten. Die Leistungsunterschiede zwischen dem 75. und dem 25. Perzentil der Schüler waren in Belgien (fläm.) am niedrigsten, hier betrug der Interquartilsabstand 93 Punkte (Tab. A7.1).

Die Verteilung der Schülerleistungen innerhalb der einzelnen Länder auf der Naturwissenschaftsskala zeigte in mehr Ländern eine geringere Bandbreite als auf der Mathematikskala. Fünf Länder – Australien, die Slowakische Republik, Ungarn, das Vereinigte Königreich (Schottland) und die Vereinigten Staaten – wiesen Interquartilsabstände von mehr als 100 Punkten auf, darunter die Vereinigten Staaten mit 110 Punkten, der größten Differenz. Wiederum war der Unterschied der Leistungen in Belgien (fläm.) zwischen diesen beiden Schülergruppen mit 84 Punkten am niedrigsten.

Diese Ergebnisse legen nahe, dass eine große Leistungsheterogenität keine notwendige Voraussetzung dafür ist, dass ein Land ein hohes Gesamtleistungsniveau erreicht. Beispielsweise wiesen die Niederlande zwischen dem 25. und dem 75. Perzentil mit die geringsten Unterschiede bei den Schülerleistungen in Mathematik und in den Naturwissenschaften auf, lagen jedoch auch auf diesen Skalen über dem OECD-Mittelwert.

Gleichzeitig gibt es Beispiele von leistungsstarken Ländern mit relativ hohen Leistungsunterschieden innerhalb des Landes. Ungarn zum Beispiel wies in Mathematik insgesamt Mittelwerte auf, die statistisch signifikant über dem OECD-Durchschnitt lagen, war jedoch auch durch relativ große Unterschiede bei den mittleren 50 Prozent der Schüler in Mathematik gekennzeichnet. Dasselbe galt für die Vereinigten Staaten in den Naturwissenschaften: Hier gingen überdurchschnittliche Leistungen mit relativ großen Unterschieden zwischen den Schülern einher.

Tabelle A7.1 gibt ferner Aufschluss über die Leistungsverteilung im vorhergehenden Erhebungsjahr. Es scheint, als hätte es eine höhere Varianz in Bezug auf die Interquartilsabstände der verschiedenen Länder und geringere Unterschiede bei dieser Kenngröße zwischen den zwei Erhebungsjahren gegeben als auf der Ebene der 4. Jahrgangsstufe.

Geschlechtsspezifisches Leistungsniveau in Mathematik und den Naturwissenschaften

Schließlich ist es auch wichtig zu untersuchen, ob statistisch signifikante Leistungsunterschiede zwischen bestimmten Schülergruppen, wie beispielsweise zwischen Jungen und Mädchen, existieren. Abbildung A7.3 zeigt die mittleren Punktzahlen auf den Mathematik- und Naturwissenschaftsskalen für Jungen und Mädchen der 8. Jahrgangsstufe und die jeweiligen Unterschiede in den erreichten Punktzahlen.

Im Gegensatz zu den Ergebnissen in der 4. Jahrgangsstufe, bei denen sich das Ausmaß der geschlechtsspezifischen Unterschiede in den Bereichen Mathematik und Naturwissenschaften im Großen und Ganzen ähnelte, sind die geschlechtsspezifischen Unterschiede in der 8. Jahrgangsstufe bei den Naturwissenschaften weitaus ausge-

Abbildung A7.3

Geschlechtsspezifische Unterschiede bei den Leistungen in der 8. Jahrgangsstufe auf der IEA/TIMSS-Skala (2003)

- Kein signifikanter Unterschied zwischen der Punktzahl von Mädchen und Jungen
- Punktzahl der Jungen signifikant über oder unter der der Mädchen



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

2. Erfüllte annähernd die Richtlinien zur Ausschöpfungsquote der Stichprobe.

Quelle: IEA Trends in International Mathematics and Science Study 2003. *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/774732722206>

präger. In allen Ländern außer Neuseeland übertreffen die Leistungen der Jungen in der 8. Jahrgangsstufe die ihrer weiblichen Mitschülerinnen, und zwar um bis zu 26 Punkte in Ungarn. Die Mathematikleistungen der Schüler sind in vier Ländern besser als die der Schülerinnen: in Belgien (fläm.), Italien, den Niederlanden und den Vereinigten Staaten.

Geschlechtsspezifische Leistungsunterschiede zwischen 1995 und 2003

In drei Ländern (Norwegen, Schweden und der Slowakischen Republik) sanken die sowohl von Schülern als auch von Schülerinnen in Mathematik erreichten Punktzahlen im Vergleich zu 1995 (Tab. A7.2). Nur in den Vereinigten Staaten stiegen die Mathematikleistungen sowohl der Jungen als auch der Mädchen zwischen 1995 und 2003. Sowohl in Korea als auch Schottland verbesserten sich die Leistungen der Mädchen. Demgegenüber schnitten die Mädchen in Belgien (fläm.) 2003 nicht so gut ab wie 1995.

Bei den Naturwissenschaften verbesserte sich die Leistung der Mädchen zwischen den beiden Erhebungen in drei Ländern (in Korea, Neuseeland und den Vereinigten Staaten), wobei die Verbesserungen bis zu 22 Punkte in Korea betragen. Im Gegensatz dazu sank das Leistungsniveau der Mädchen in Belgien (fläm.), Norwegen, Schweden und der Slowakischen Republik um bis zu 26 Punkte. Bei den Jungen gab es Leistungssteigerungen in Australien und den Vereinigten Staaten, während die Leistungen in Japan, Norwegen, Schweden und der Slowakische Republik zurückgingen. Der größte Rückgang war für die Jungen in Schweden zu beobachten, deren Leistung 2003 31 Punkte hinter dem Ergebnis von 1995 zurückblieb.

Definitionen und angewandte Methodik

Die erzielten Punktzahlen basieren auf Tests, die als Teil der von der International Association for the Evaluation of Education Achievement (IEA) durchgeführten Studie *Trends in International Mathematics and Science* durchgeführt wurden. Die für diesen Indikator untersuchte Zielpopulation waren Schüler in der höheren der zwei aufeinander folgenden Jahrgangsstufen, in der sich bei der Durchführung der Tests die meisten 13-Jährigen befanden und die gemeinhin als 8. Jahrgangsstufe bezeichnet wird, da sie in den meisten Ländern das achte Jahr des formalen Schulbesuchs darstellt. Das Vereinigte Königreich (England) erfüllte die Mindestanforderung im Hinblick auf die Rücklaufquote für die TIMSS-Untersuchung der Schüler der 8. Jahrgangsstufe nicht; die Ergebnisse sind daher nicht vollumfänglich mit denen der anderen Länder vergleichbar. Außerdem wurden deshalb für England in diesem Indikator nur die Daten für die Schüler der 4. Jahrgangsstufe berücksichtigt.

Zusätzliche Informationen

TIMSS 2003 International Mathematics Report: Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades (Mullis et al., 2004a).

TIMSS 2003 International Science Report: Findings From IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades (Mullis et al., 2004b).

Tabelle A7.1

Verteilung der Leistungen von Schülern der 8. Jahrgangsstufe in TIMSS (1995, 2003)

Mathematik	5. Perzentil		25. Perzentil		Mittelwert		75. Perzentil		95. Perzentil		Interquartils- abstand	
	1995	2003	1995	2003	1995	2003	1995	2003	1995	2003	1995	2003
OECD-Länder												
Australien	363	368	456	450	509	505	568	561	635	634	112	111
Belgien (fläm.)	415	398	504	495	550	537	602	588	659	643	98	93
Ungarn	393	398	474	476	527	529	582	584	650	656	108	109
Japan	447	433	530	519	581	570	633	623	703	697	103	104
Korea	428	439	530	537	581	589	639	647	708	715	109	110
Niederlande	396	417	482	488	529	536	581	587	644	644	99	99
Neuseeland	359	364	447	441	501	494	557	548	634	623	110	106
Norwegen	–	340	–	414	–	461	–	511	–	573	–	97
Slowakische Republik	405	371	483	453	534	508	587	564	655	642	103	111
Schweden	406	378	492	452	540	499	591	548	661	614	99	96
Ver. Königreich (Schottl.)	–	368	–	449	–	498	–	550	–	615	–	101
Vereinigte Staaten	345	369	438	450	492	504	552	560	621	635	113	110
Naturwissenschaften												
OECD-Länder												
Australien	354	397	458	478	514	527	576	580	654	644	119	102
Belgien (fläm.)	392	394	491	477	533	516	585	562	642	613	94	84
Ungarn	405	415	487	492	537	543	588	595	659	666	101	103
Japan	424	429	505	507	554	552	607	601	673	663	101	95
Korea	402	438	494	513	546	558	604	606	673	666	110	93
Niederlande	406	430	495	496	541	536	592	579	658	631	97	83
Neuseeland	358	393	453	471	511	520	571	570	654	637	118	99
Norwegen	–	372	–	450	–	494	–	542	–	601	–	91
Slowakische Republik	396	390	480	467	532	517	586	569	661	637	105	102
Schweden	415	397	499	476	553	524	608	575	685	640	109	99
Ver. Königreich (Schottl.)	–	380	–	462	–	512	–	565	–	630	–	102
Vereinigte Staaten	340	387	454	474	513	527	580	584	655	653	126	110

Anmerkung: Ohne Italien, das 1995 nicht an der Erhebung der Leistungen von Schülern der 8. Jahrgangsstufe teilnahm. Daten für die Verteilungen in Norwegen und dem Vereinigten Königreich (Schottland) für 1995 nicht verfügbar. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005.

Quelle: IEA Trends in International Mathematics and Science Study 1995 and 2003. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/774732722206>

Tabelle A7.2

Unterschiede in den Leistungen von Schülern der 8. Jahrgangsstufe bei TIMSS, nach Geschlecht (1995 bis 2003)

Mathematik	Mädchen							Jungen						
	1995		2003		Unterschied 1995–2003			1995		2003		Unterschied 1995–2003		
OECD-Länder														
Australien	511	(4,1)	499	(5,8)	-13	(7,1)		507	(4,7)	511	(5,8)	4	(7,5)	
Belgien (fläm.)	553	(8,1)	532	(3,5)	-21	(8,9)	▼	547	(8,7)	542	(3,8)	-4	(9,5)	
Ungarn	527	(3,6)	526	(3,7)	-1	(5,2)		527	(3,6)	533	(3,5)	6	(5,1)	
Japan	577	(1,9)	569	(4,0)	-8	(4,5)		585	(2,2)	571	(3,6)	-14	(4,2)	▼
Korea	571	(3,0)	586	(2,7)	15	(4,1)	▲	588	(2,7)	592	(2,6)	3	(3,8)	
Niederlande	522	(6,6)	533	(4,1)	11	(7,8)		534	(6,6)	540	(4,5)	5	(7,9)	
Neuseeland	497	(5,3)	495	(4,8)	-1	(7,2)		505	(6,1)	493	(7,0)	-12	(9,3)	▼
Norwegen	498	(2,6)	463	(2,7)	-35	(3,8)	▼	499	(2,9)	460	(3,0)	-39	(4,1)	▼
Slowakische Republik	532	(3,1)	508	(3,4)	-25	(4,7)	▼	536	(3,7)	508	(4,0)	-28	(5,3)	▼
Schweden	541	(4,6)	499	(3,0)	-43	(5,5)	▼	539	(4,7)	499	(2,7)	-39	(5,4)	
Ver. Königreich (Schottl.)	486	(5,4)	500	(4,3)	14	(6,8)	▲	501	(7,0)	495	(3,8)	-5	(7,9)	
Vereinigte Staaten	490	(4,7)	502	(3,4)	12	(5,8)	▲	495	(5,2)	507	(3,5)	12	(6,3)	▲

Naturwissenschaften	Mädchen							Jungen						
	1995		2003		Unterschied 1995–2003			1995		2003		Unterschied 1995–2003		
OECD-Länder														
Australien	508	(3,9)	517	(4,6)	10	(6,0)		520	(5,3)	537	(4,6)	18	(7,1)	▲
Belgien (fläm.)	524	(8,7)	505	(3,0)	-19	(9,2)	▼	542	(9,0)	528	(3,4)	-14	(9,7)	
Ungarn	525	(3,7)	530	(3,4)	5	(4,8)		549	(3,5)	556	(3,0)	7	(4,7)	
Japan	544	(1,9)	548	(3,0)	3	(3,5)		564	(2,2)	557	(2,7)	-7	(3,6)	▼
Korea	530	(2,5)	552	(2,1)	22	(3,2)		559	(2,8)	564	(1,9)	6	(3,4)	
Niederlande	528	(5,7)	528	(3,3)	0	(6,5)		554	(7,4)	543	(3,8)	-11	(8,3)	
Neuseeland	497	(5,6)	515	(4,8)	18	(7,5)		524	(6,1)	525	(6,7)	1	(9,0)	
Norwegen	506	(2,5)	490	(2,2)	-16	(3,4)	▼	523	(3,5)	498	(3,0)	-25	(4,8)	▼
Slowakische Republik	520	(4,1)	508	(3,8)	-12	(5,7)	▼	545	(3,3)	525	(3,4)	-20	(4,7)	▼
Schweden	546	(4,8)	521	(3,2)	-26	(6,0)	▼	559	(4,9)	528	(2,7)	-31	(5,5)	▼
Ver. Königreich (Schottl.)	487	(5,2)	506	(4,0)	19	(6,6)	▲	515	(6,7)	517	(3,5)	3	(7,5)	
Vereinigte Staaten	505	(5,4)	519	(3,2)	14	(6,3)	▲	520	(6,1)	536	(3,4)	16	(6,9)	▲

▲ Leistungen 2003 signifikant besser als 1995

▼ Leistungen 2003 signifikant schlechter als 1995

Anmerkung: Ohne Italien, das 1995 nicht an der Erhebung der Leistungen von Schülern der 8. Jahrgangsstufe teilnahm. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005.

Quelle: IEA Trends in International Mathematics and Science Study 1995 and 2003. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/774732722206>

Indikator A8: Erwerbsquoten nach Bildungsstand

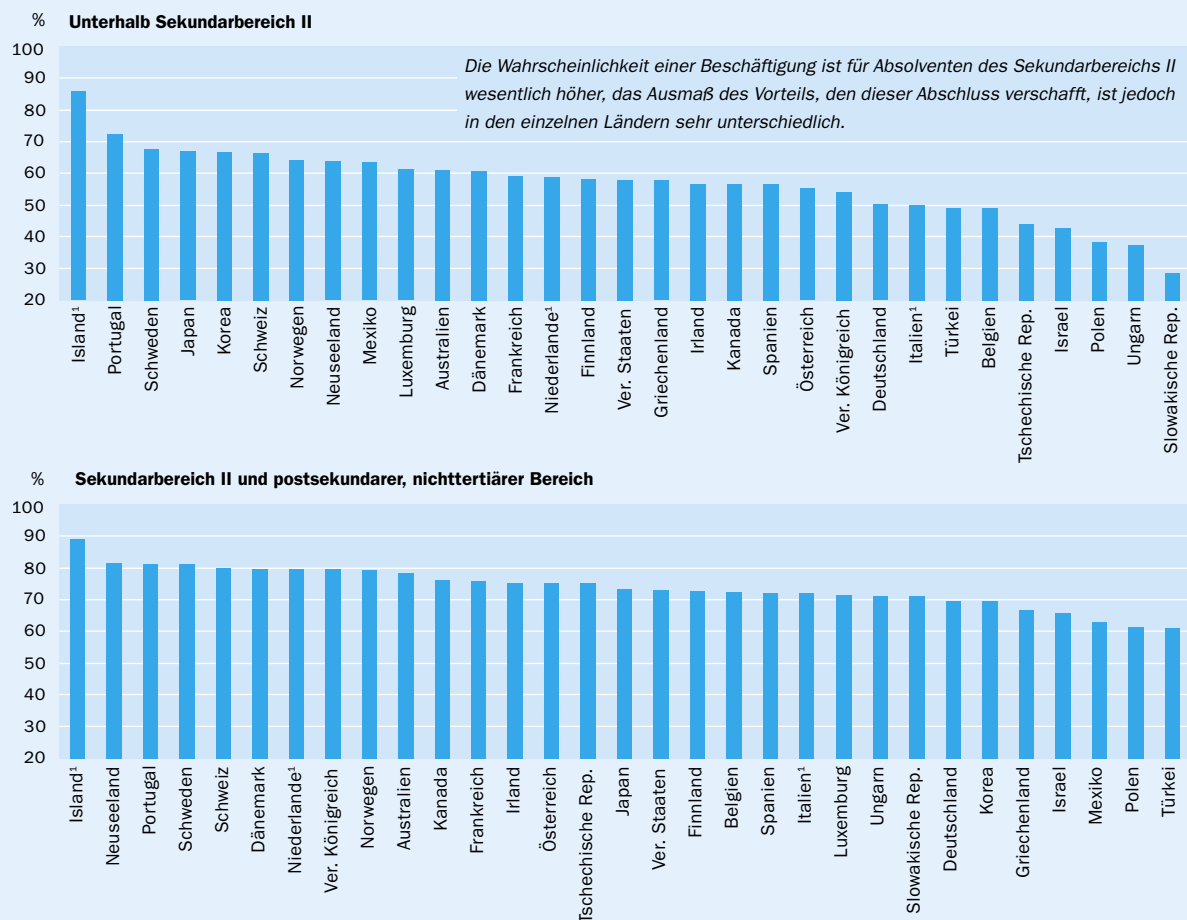
Für die politischen Entscheidungsträger ist es von großer Bedeutung, inwieweit die Kenntnisse und Fähigkeiten der Arbeitnehmer angemessen sind und der Arbeitsmarkt in der Lage ist, die passenden Arbeitsplätze für diese Kenntnisse und Fähigkeiten bereitzustellen. Dieser Indikator untersucht die Beziehung zwischen Bildungsstand und Erwerbstätigkeit, wobei zuerst die Beschäftigungsquoten generell und dann die Arbeitslosenquoten nach Geschlecht und im Zeitverlauf verglichen werden. Die Beschäftigungsquote wird definiert als das Verhältnis der Zahl der Beschäftigten zur Bevölkerung und die Arbeitslosenquote im herkömmlichen wirtschaftswissenschaftlichen Sinn als das Verhältnis der Zahl der Arbeitslosen zur gesamten Erwerbsbevölkerung.

Wichtigste Ergebnisse

Abbildung A8.1

Beschäftigungsquoten nach Bildungsstand (2003)

Die Abbildung zeigt den prozentualen Anteil der 25- bis 64-Jährigen in Beschäftigung.



1. Referenzjahr 2002.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Beschäftigungsquoten.

Quelle: OECD, Tabelle A8.1b. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/050732323673>

Weitere interessante Einzelergebnisse dieses Indikators

- In den meisten OECD-Ländern steigen die Beschäftigungsquoten mit zunehmendem Bildungsstand. Von sehr wenigen Ausnahmen abgesehen, ist die Beschäftigungsquote von Absolventen des Tertiärbereichs wesentlich höher als die der Absolventen des Sekundarbereichs II. Bei Männern ist der Abstand zwischen den Beschäftigungsquoten von Absolventen des Sekundarbereichs II und denen ohne einen solchen Abschluss besonders groß.
- Die Unterschiede zwischen den Beschäftigungsquoten von Männern und Frauen sind bei denjenigen mit niedrigeren Bildungsabschlüssen größer. Von den Personen ohne Abschluss im Sekundarbereich II haben Männer eine um 24 Prozentpunkte größere Chance, in Beschäftigung zu sein, als Frauen, der Vorteil verringert sich bei den Hochqualifizierten auf 11 Prozent.
- Personen mit niedrigerem Bildungsstand sind sowohl häufiger überhaupt nicht im Arbeitsmarkt als auch häufiger arbeitslos. Mit höherem Bildungsstand gehen die Arbeitslosenquoten zurück. Die größten geschlechtsspezifischen Unterschiede bei den Arbeitslosenquoten sind in einzelnen Ländern unter den Geringqualifizierten festzustellen. Jedoch weisen in einigen Fällen die unqualifizierten Frauen und in anderen die unqualifizierten Männer die höheren Arbeitslosenquoten auf.
- In acht OECD-Ländern ist die Arbeitslosenquote der Frauen durchgängig höher, und zwar unabhängig vom Bildungsstand. Nur in vier Ländern liegen die Arbeitslosenquoten für Männer jeden Bildungsstands höher.

Politischer Hintergrund

Um ihre wirtschaftliche Entwicklung voranzutreiben und ihre Wettbewerbsfähigkeit aufrechtzuerhalten, hängen die Volkswirtschaften und Arbeitsmärkte der OECD-Länder in zunehmendem Maße von einem stabilen Angebot gut ausgebildeter Arbeitskräfte ab. Da das Niveau an Kenntnissen und Fähigkeiten in der Regel mit zunehmendem Bildungsstand wächst, steigen auch die Kosten, wenn die besser Ausgebildeten nicht arbeiten; und da die Bevölkerung in den OECD-Ländern zunehmend älter wird, kann eine intensivere und längere Erwerbsbeteiligung zu einer Senkung der Abhängigkeitsquoten und der Entlastung der staatlichen Rentenkassen beitragen.

Ergebnisse und Erläuterungen

Beschäftigung

Die unterschiedlichen Gesamtbeschäftigungsquoten in den einzelnen OECD-Ländern sind hauptsächlich auf die unterschiedlich stark ausgeprägte Beschäftigung von Frauen zurückzuführen. Die Gesamtbeschäftigungsquoten für 25- bis 64-jährige Männer liegen zwischen höchstens 75 Prozent in Finnland, Polen, der Slowakischen Republik und Ungarn und mindestens 86 Prozent in Island, Japan, Korea, Mexiko, Neuseeland und der Schweiz (Tab. A8.1a). Im Gegensatz dazu zeigen sich die sehr unterschiedlichen kulturellen und sozialen Gegebenheiten in der großen Bandbreite der Beschäftigungsquoten der Frauen zwischen maximal 50 Prozent in Griechenland, Italien, Mexiko, Spanien und der Türkei und mindestens 77 Prozent in Island, Norwegen und Schweden. Zwei der Faktoren, die zu diesen Unterschieden beitragen, sind längere Zeiten der Ausbildung und der Arbeitslosigkeit.

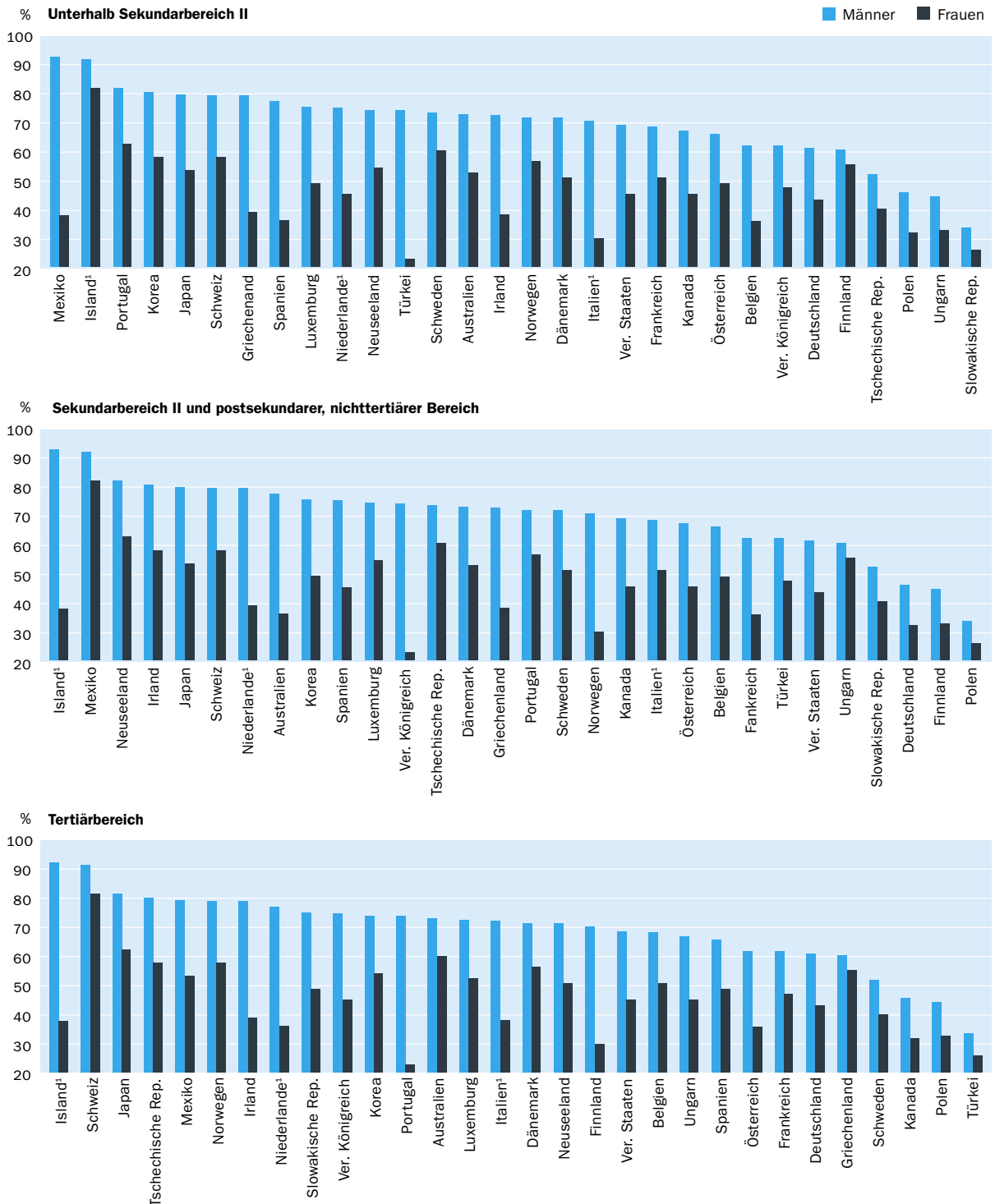
Im Allgemeinen sind die Beschäftigungsquoten von Männern mit einem höheren Bildungsabschluss höher. Mit Ausnahme von Mexiko und Neuseeland, wo dieses Muster weniger stark ausgeprägt ist, sind die Beschäftigungsquoten von Absolventen des Tertiärbereichs wesentlich höher (im Durchschnitt der OECD-Länder ungefähr 5 Prozentpunkte) als die von Absolventen des Sekundarbereichs II. Dieser Unterschied reicht von wenigen Prozentpunkten bis zu mindestens 11 Prozentpunkten in Deutschland, Finnland, Polen und der Slowakischen Republik (Abb. A8.2). Er könnte hauptsächlich auf die Tatsache zurückzuführen sein, dass weniger gut ausgebildete Arbeitskräfte den Arbeitsmarkt früher verlassen. Diejenigen mit einem höheren Bildungsstand verbleiben in der Regel länger in Beschäftigung.

Besonders groß ist der Abstand zwischen den Beschäftigungsquoten 25- bis 64-jähriger Männer mit einem Abschluss des Sekundarbereichs II und ohne einen solchen. Die extremsten Beispiele sind hier die Slowakische sowie die Tschechische Republik und Ungarn, wo zwischen einem Drittel und ungefähr der Hälfte der männlichen Bevölkerung ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II, aber mehr als 77 Prozent mit einem solchen Abschluss beschäftigt sind. Der Unterschied in den Beschäftigungsquoten zwischen Männern mit einem Abschluss im Sekundarbereich II und Männern ohne einen solchen beträgt in Griechenland, Island, Korea, Mexiko und Portugal weniger als 6 Prozentpunkte (Abb. A8.2 und Tab. A8.1a).

Abbildung A8.2

Beschäftigungsquoten, nach Bildungsstand (2003)

Anteil der 25- bis 64-Jährigen in Beschäftigung (in %)



1. Referenzjahr 2002.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Beschäftigungsquote von Männern mit einem Abschluss unterhalb Sekundarbereich II.

Quelle: OECD, Tabelle A8.1a. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/050732323673>

Die Beschäftigungsquoten von Frauen im Alter zwischen 25 und 64 Jahren weisen noch deutlichere Unterschiede auf, und zwar nicht nur zwischen denen ohne einen Abschluss des Sekundarbereichs II und denen mit einem solchen Abschluss (mindestens 15 Prozentpunkte in 23 der 30 OECD-Länder), sondern auch zwischen denen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II und denen mit einem Abschluss im Tertiärbereich A oder in einem weiterführenden Forschungsprogramm (mindestens 9 Prozentpunkte in 24 Ländern).

Die Beschäftigungsquoten von Frauen mit einem Abschluss im Sekundarbereich I sind besonders niedrig, im Durchschnitt aller OECD-Länder ungefähr 49 Prozent und rund 35 Prozent oder weniger in Polen, der Slowakischen Republik, der Türkei und Ungarn. Die Beschäftigungsquoten für Frauen mit einem Abschluss im Tertiärbereich A liegen, mit Ausnahme von Japan, Korea, Mexiko und der Türkei, in allen Ländern bei bzw. über 76 Prozent. Sie sind jedoch in allen Ländern, mit Ausnahme von Schweden, geringer als die der Männer (Tab. A8.1a).

Obwohl auch bei den höchsten Bildungsabschlüssen noch ein Unterschied zwischen den Beschäftigungsquoten von Männern und Frauen besteht, ist er hier weit geringer als bei niedrigeren Bildungsabschlüssen. So verringert sich im Durchschnitt aller OECD-Länder der geschlechtsspezifische Unterschied in der Beschäftigungsquote mit jeder nächsthöheren Bildungsstufe deutlich: von 24 Prozentpunkten im Bereich unterhalb des Sekundarbereichs II auf über 18 Prozentpunkte im Sekundarbereich II und 10 Prozentpunkte im Tertiärbereich (Abb. A8.2).

Der Unterschied ist in den einzelnen Ländern bei allen Bildungsniveaus ganz unterschiedlich verteilt. Für Abschlüsse unterhalb des Sekundarbereichs II beträgt der Abstand in Finnland und der Slowakischen Republik weniger als 8 Prozentpunkte, in Griechenland, Italien, Mexiko, Spanien und der Türkei jedoch fast bzw. mehr als 40 Prozentpunkte. Auch für Abschlüsse im Sekundarbereich II ist der Unterschied in den nordischen Ländern und Portugal kleiner als 9 Prozentpunkte, liegt aber in Griechenland, Korea, Mexiko und der Türkei bei über 34 Prozentpunkten. Im Tertiärbereich nähern sich die Werte dann meist stark an. Japan, Korea, Mexiko und die Türkei sind hier die Ausnahme.

Ein Großteil der Unterschiede zwischen den Beschäftigungsquoten der Männer mit unterschiedlichem Bildungsstand ist auf die großen Unterschiede bei der älteren Bevölkerung zurückzuführen. Die sich ergebenden Profile spiegeln eine Reihe von Ursachen wider. 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 üblicherweise abwechslungsreichere Aufgaben, die größere Aufstiegschancen bieten, und tragen mehr Verantwortung, was ihre Motivation, erwerbstätig zu bleiben, erhöht. Im Gegensatz dazu könnte schwere körperliche Arbeit, die in der Regel mit einem eher niedrigen Bildungsstand in Verbindung steht, zum Bedürfnis nach einem vorzeitigen Ruhestand führen. Darüber hinaus hat die Umstrukturierung der Industrie in vielen Ländern zu einer Reduzierung der Arbeitsplätze für ungelernete Arbeitskräfte und für solche mit Fertigkeiten in technisch mittlerweile überholten Berufen geführt. In Ländern mit traditionell gut ausgebauten Rentensystemen wurden Personen mit niedrigerem

Bildungsstand früher auf dem Arbeitsmarkt aktiv als diejenigen mit höherem Bildungsstand und sind daher, auch unabhängig von anderen Regelungen, häufig schon einige Jahre früher rentenberechtigt. Viele von ihnen sind aufgrund von Vorruhestandsregelungen oder nur noch begrenzter Beschäftigungsmöglichkeiten aus dem Arbeitsmarkt ausgeschieden. Der Bildungsstand von Frauen und ihre Erwerbsbeteiligung haben seit jeher unterhalb derer von Männern gelegen, und trotz beträchtlicher Fortschritte im Laufe der letzten Jahrzehnte belegen die derzeitigen Beschäftigungsquoten auch weiterhin den Einfluss dieser historischen Faktoren (Tabellen A8.3a, A8.3b und A8.3c).

Mit höherem Bildungsstand gehen die Arbeitslosenquoten zurück

Soweit der Bildungsstand ein Indikator für vorhandene Kenntnisse und Fähigkeiten ist, 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 sich einerseits eher nicht im Arbeitsmarkt befinden und andererseits auch eher ohne Arbeit bleiben, wenn sie sich aktiv um eine Arbeitsstelle bemühen.

Im Durchschnitt der OECD-Länder ist die Wahrscheinlichkeit, arbeitslos zu sein, für männliche Erwerbstätige im Alter von 25 bis 64 Jahren mit einem Abschluss unterhalb des Sekundarbereichs II ungefähr doppelt so groß wie für diejenigen mit einem Abschluss des Sekundarbereichs II. In der Hälfte der Länder ist die Arbeitslosenquote männlicher Absolventen des Sekundarbereichs II mindestens 1,5 Mal so hoch wie die für Absolventen des Tertiärbereichs. Der Zusammenhang zwischen Arbeitslosenquote und Bildungsstand ist bei den Frauen ähnlich, obwohl in vielen Ländern der Abstand zwischen denjenigen mit einem Abschluss des Sekundarbereichs II und denjenigen mit einem Abschluss des Tertiärbereichs noch größer ist.

In 16 OECD-Ländern sind die Arbeitslosenquoten für Frauen jeden Bildungsstandes höher (Tab. A8.2a). Betrachtet man alle Bildungsbereiche zusammen, so beträgt der Unterschied zwischen den Arbeitslosenquoten von Männern und Frauen in 7 Ländern weniger als einen halben Prozentpunkt: in Australien, Deutschland, Island, Japan, Kanada, Mexiko und Österreich. 13 Länder haben im Bereich der Abschlüsse unterhalb Sekundarbereich II eine höhere Arbeitslosenquote bei Frauen als bei Männern (Abbildung A8.3).

Die Veränderungen des Wertes von Bildung in Bezug auf Arbeitslosigkeit

Der Unterschied zwischen der Arbeitslosenquote der 25- bis 64-Jährigen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II und derjenigen mit diesem Abschluss gilt als Maßstab für den Vorteil, den ein längerer Schulbesuch bis zum Abschluss des Sekundarbereichs II mit sich bringt. Dieser gilt in den OECD-Ländern als der Bildungsabschluss, der mindestens erreicht sein muss, um eine zufrieden stellende Position auf dem Arbeitsmarkt zu erreichen. Die unterschiedlichen Quoten könnten jedoch auch andeuten, dass diejenigen, die nicht dieses Mindestniveau erreichen, beim Zugang zur Beschäftigung ausgegrenzt oder diskriminiert werden. Je nach der Angebotsstruktur

Abbildung A8.3

Unterschiede zwischen den Arbeitslosenquoten von Frauen und Männern, nach Bildungsstand (2003)

Prozentpunkte für die 25- bis 64-Jährigen



1. Referenzjahr 2002.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Unterschieds der Arbeitslosenquote von Frauen zu Männern mit einem Abschluss im Sekundärbereich II oder im postsekundären, nichttertiären Bereich.

Quelle: OECD, Tabelle A8.2a. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/050732323673>

der Arbeitsplätze variiert dieser Unterschied zwischen den einzelnen Ländern sehr stark und wirkt sich meist zu Ungunsten der weniger Qualifizierten aus. Außerdem hat sich der Abstand im Laufe der Zeit aufgrund des veränderten Arbeitsplatzangebots in den Ländern auch verändert.

In den letzten Jahren konnte ein Abschluss des Sekundarbereichs II das Risiko der Arbeitslosigkeit in Griechenland, Korea und Mexiko nicht mindern (Tab. A8.4a). Das Beschäftigungsangebot, wohl hauptsächlich in der Landwirtschaft, dem primären Sektor, der keinen Sekundarabschluss erfordert, ist bezogen auf die Struktur des Bildungsstandes der Erwachsenenbevölkerung weiterhin ausreichend. Eine ähnliche Entwicklung lässt sich seit kurzem in Norwegen beobachten. In allen anderen Ländern besteht der Vorteil eines Abschlusses des Sekundarbereichs II gegenüber einem niedrigeren Abschluss in einer niedrigeren Arbeitslosenquote – im Durchschnitt um 4 Prozentpunkte.

In einer Reihe von Ländern – Australien, Deutschland, Griechenland, Japan, Kanada, Korea, Mexiko und Spanien – ist der relative Vorteil durch einen Abschluss im Sekundarbereich II in Bezug auf die Beschäftigungsaussichten in den letzten Jahren relativ stabil geblieben. Es gibt jedoch seit 1991 Anzeichen für steigende Beschäftigungsaussichten für diejenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II verglichen mit denjenigen ohne einen solchen. Dies trifft für Finnland, Österreich, Polen, die Türkei und Ungarn zu und ganz besonders für die Slowakische und die Tschechische Republik. Hierbei ist jedoch zu beachten, dass die Interpretation dieser Zahlen dadurch erschwert wird, dass sich die Beschäftigungs- und die Arbeitslosenquoten insgesamt in diesen Ländern seit 1991 verändert haben. In Zeiten hoher Arbeitslosigkeit könnte der Vorteil eines Abschlusses im Sekundarbereich II, unabhängig vom eigentlichen Wert der Qualifikation des Einzelnen, stärker ins Gewicht fallen. Insgesamt lässt sich jedoch sagen, dass ein Abschluss im Sekundarbereich II im Arbeitsmarkt einen geringeren Unterschied ausmacht als ein Abschluss im Tertiärbereich (Tab. A8.4a).

Ein höherer Bildungsstand garantiert nicht immer eine niedrigere Arbeitslosenquote. Eine Betrachtung der Vorteile eines Abschlusses im Tertiärbereich im Vergleich zu einem Abschluss im Sekundarbereich II bestätigt im Allgemeinen den erwarteten Trend, in einigen Ländern sieht die Situation jedoch etwas anders aus. In vier OECD-Ländern – Dänemark, Luxemburg, Mexiko und Neuseeland – war 2003 die Arbeitslosenquote der Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich höher als die der Absolventen des Sekundarbereichs II. Dies ist ein Phänomen der jüngsten Zeit.

Betrachtet man alle OECD-Länder seit 1995, so hat sich im Durchschnitt der Vorteil einer Ausbildung im Tertiärbereich in Form einer niedrigeren Arbeitslosenquote leicht verringert, ist jedoch in den letzten vier Jahren stabil geblieben. 2003 waren die Arbeitslosenquoten von Absolventen des Tertiärbereichs im Durchschnitt 2,2 Prozentpunkte niedriger als derjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II, dem gegenüber betrug die Differenz 1995 2,8 Prozentpunkte. Am deutlichsten war diese Entwicklung in Dänemark, Portugal und Schweden. Aber auch das Gegenteil ist festzustellen, also ein größerer Arbeitsmarktvorteil für die Absolventen des Tertiärbereichs wie beispielsweise in Polen und der Slowakischen Republik (Tab. A8.4a).

Definitionen und angewandte Methodik

Unter der Schirmherrschaft der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO) und der Konferenzen der Arbeitsmarktstatistiker wurden die Konzepte und Definitionen ständig weiterentwickelt und gelten nunmehr als gemeinsame Referenz (siehe [Resolution Concerning Statistics of the Economically Active Population, Employment, Unemployment and Underemployment](#) [1982], angenommen auf der 13. Internationalen Konferenz der Arbeitsmarktstatistiker).

Bezeichnungen (zur Wahrung der internationalen Vergleichbarkeit der Formeln wurden die auf den englischen Begriffen basierenden Buchstabensymbole beibehalten):

P: Bevölkerung

E: Beschäftigte

U: Arbeitslose

L: Erwerbsbevölkerung = E + U

I: Nicht erwerbstätige Bevölkerung = P – L bzw. P – E – U

Folglich: $P = E + U + I = L + I$

In einigen speziellen Situationen könnten die Bezeichnungen „nicht in Beschäftigung“ bzw. „nicht beschäftigt“ verwendet werden, d. h. P – E bzw. U + I.

Im Allgemeinen werden die folgenden Quoten angegeben und diskutiert:

Erwerbsquote bzw. Erwerbsbeteiligung: L/P

Nichterwerbsquote: I/P

Die Beschäftigungsquote bzw. das Verhältnis der Zahl der Beschäftigten zur Bevölkerung: E/P

Arbeitslosenquote: $U/(E + U)$

Die Erwerbsquote ist definiert als das Verhältnis der Erwerbstätigen zur Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter in Prozent. Anhand der Erwerbsquote lässt sich bemessen, welcher Anteil der Gesamtbevölkerung einer Volkswirtschaft im erwerbsfähigen Alter erwerbstätig ist. Sie zeigt die relative Größe des Arbeitskräfteangebots an, das zur Produktion von Gütern und Dienstleistungen zur Verfügung steht. Anhand der Betrachtung der Erwerbsbevölkerung nach Geschlecht und Altersgruppen lässt sich das Verteilungsprofil der verschiedenen Gruppen innerhalb der erwerbstätigen Bevölkerung eines Landes ablesen. Die Erwerbsquote wird häufig herangezogen, um die Folgen der Beteiligung an der Erwerbstätigkeit anhand bestimmter Merkmale aufzuzeigen (beschäftigt oder auf Arbeitssuche und kurzfristig für den Arbeitsmarkt verfügbar). Dies stellt das sofort verfügbare Arbeitskräftepotenzial dar, auch wenn diese Arbeitskräfte gegenwärtig nicht alle beschäftigt sind. Ein anderer möglicher Indikator, die Beschäftigungsquote, wird immer mehr verwendet: Sie erfasst die aktuell Beschäftigten als reine Maßzahl für die tatsächliche Erwerbstätigkeit ohne Berücksichtigung der Arbeitslosigkeit. Im Umgang mit den internationalen Vergleichen der differenzierten Effekte des Bildungsstandes ergeben sich recht ähnliche Ergebnisse.

Die Nichterwerbsquote ist der Anteil der Bevölkerung, der sich nicht im Arbeitsmarkt befindet. Die Nichterwerbsquote und die Erwerbsquote ergeben zusammen 100 Prozent.

Die Beschäftigungsquoten erfassen den Prozentsatz der beschäftigten Personen an der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter. Das Verhältnis der Zahl der Beschäftigten zur Bevölkerung wird als der Anteil der Bevölkerung einer Volkswirtschaft im erwerbsfähigen Alter definiert, der sich in Beschäftigung befindet. Die Arbeitslosenquoten erfassen den Prozentsatz, den die Arbeitslosen an der zivilen Erwerbsbevölkerung ausmachen. Die standardisierte Arbeitslosenquote der OECD gibt die Zahl der Arbeitslosen als Prozentsatz der zivilen Erwerbsbevölkerung an.

Arbeitslose werden definiert als Personen, die keinen Arbeitsplatz haben, aktiv einen Arbeitsplatz suchen und dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen. Beschäftigte werden definiert als diejenigen, die während der untersuchten Bezugswoche 1. mindestens eine Stunde für ein Gehalt (Arbeitnehmer) oder für einen Gewinn (Selbständige und unentgeltlich mithelfende Familienangehörige) arbeiten oder 2. einen Arbeitsplatz haben, aber vorübergehend nicht zur Arbeit gehen (aufgrund von Verletzung, Krankheit, Urlaub, Streik oder Aussperrung, Bildungs- oder Schulungsurlaub, Mutterschafts- oder Erziehungsurlaub usw.) und eine formelle Bindung an ihren Arbeitsplatz haben.

Zusätzliche Informationen

Tabellen mit weiteren Einzelheiten zu diesem Indikator findet sich im Internet unter <http://dx.doi.org/10.1787/050732323673>:

Beschäftigungsquoten und Bildungsstand:

Tabelle A8.1.b: Total adult population (Erwachsenenbevölkerung)

Arbeitslosenquoten und Bildungsstand:

Tabelle A8.2.b: Total adult population (Erwachsenenbevölkerung)

Trends in den Beschäftigungsquoten nach Bildungsstand und nach Geschlecht:

Tabelle A8.3.b: Males (Männer)

Tabelle A8.3.c: Females (Frauen)

Entwicklung der Arbeitslosenquoten nach Bildungsstand und Geschlecht:

Tabelle A8.4.b: Males (Männer)

Tabelle A8.4.c: Females (Frauen)

Tabelle A8.1a

Beschäftigungsquoten und Bildungsstand, nach Geschlecht (2003)

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

		Elementar- und Primar- bereich	Sekundar- bereich I	Sekundärbereich II			Post- sekundärer, nichttertiärer Bereich	Tertiärbereich		Alle Bildungs- bereiche zusammen
				ISCED 3C kurz	ISCED 3C lang/3B	ISCED 3A		Tertiär- bereich B	Tertiärbereich A und weiter- führende Forschungs- programme	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD-Länder										
Australien	Männer	x(2)	73	a	87	86	x(5)	87	90	83
	Frauen	x(2)	53	a	66	66	x(5)	74	81	64
Österreich	Männer	x(2)	66	a	82	76	87	83	90	80
	Frauen	x(2)	49	a	66	67	82	79	86	65
Belgien	Männer	48	72	a	82	82	85	87	88	76
	Frauen	26	45	a	59	65	69	79	82	58
Kanada	Männer	56	72	a	x(5)	82	83	87	85	81
	Frauen	33	52	a	x(5)	69	71	79	78	70
Tschechische Rep.	Männer	c	54	68	83	87	87	87	92	83
	Frauen	c	41	49	62	70	73	74	79	63
Dänemark	Männer	53	73	[73]	85	75	49	86	88	83
	Frauen	34	52	85	76	60	60	83	83	73
Finnland	Männer	x(2)	60	a	a	75	c	83	90	75
	Frauen	x(2)	55	a	a	71	c	82	85	72
Frankreich	Männer	56	77	a	82	82	c	90	84	78
	Frauen	40	60	a	68	73	[76]	81	76	65
Deutschland	Männer	53	63	a	75	59	82	83	88	76
	Frauen	34	45	a	64	49	74	77	79	62
Griechenland	Männer	77	87	85	87	83	85	83	87	82
	Frauen	38	42	50	54	47	64	75	78	49
Ungarn	Männer	18	47	a	77	79	82	c	87	72
	Frauen	8	35	a	60	66	72	[93]	79	57
Island ¹	Männer	92	92	93	a	91	95	95	98	93
	Frauen	81	82	85	a	84	85	92	94	86
Irland	Männer	61	84	c	a	89	91	91	91	83
	Frauen	30	47	c	a	61	68	79	83	59
Italien ¹	Männer	52	79	80	85	82	85	x(8)	88	77
	Frauen	18	39	56	62	61	73	x(8)	77	46
Japan	Männer	x(2)	79	a	a	89	a	92	93	89
	Frauen	x(2)	53	a	a	60	a	63	67	60
Korea	Männer	77	83	a	x(5)	86	a	90	90	86
	Frauen	57	59	a	x(5)	52	a	58	55	55
Luxemburg	Männer	76	73	82	83	85	90	87	90	83
	Frauen	52	43	48	55	64	72	73	77	55
Mexiko	Männer	91	94	a	93	a	a	95	91	92
	Frauen	35	44	a	55	a	a	61	71	43
Niederlande ¹	Männer	63	82	x(4)	86	91	82	91	91	84
	Frauen	35	50	x(4)	71	74	76	80	82	64
Neuseeland	Männer	x(2)	74	a	90	88	89	87	88	86
	Frauen	x(2)	54	a	74	71	74	74	80	70
Norwegen	Männer	c	73	a	83	82	86	91	91	84
	Frauen	c	57	a	75	77	84	88	86	77
Polen	Männer	x(2)	46	65	a	73	73	x(8)	85	67
	Frauen	x(2)	32	47	a	59	65	x(8)	81	54
Portugal	Männer	81	87	x(5)	x(5)	84	x(5)	82	91	83
	Frauen	60	75	x(5)	x(5)	79	x(5)	77	89	67
Slowakische Rep.	Männer	c	35	x(4)	72	84	x(5)	88	91	74
	Frauen	c	27	x(4)	60	69	x(5)	79	84	61
Spanien	Männer	69	85	84	88	84	88	89	86	81
	Frauen	28	46	54	59	60	55	70	78	50
Schweden	Männer	66	79	a	x(5)	83	x(5)	84	87	82
	Frauen	50	67	a	x(5)	79	x(5)	82	88	78
Schweiz	Männer	72	82	88	90	81	89	95	92	89
	Frauen	52	60	70	74	72	83	85	82	72
Türkei	Männer	74	77	a	82	80	a	x(8)	81	76
	Frauen	23	19	a	31	24	a	x(8)	63	26
Ver. Königreich	Männer	73	62	83	83	88	a	89	91	83
	Frauen	c	47	70	75	79	a	85	86	72
Vereinigte Staaten	Männer	66	70	x(5)	x(5)	79	x(5)	83	88	81
	Frauen	40	48	x(5)	x(5)	68	x(5)	77	78	69
Ländermittel	Männer	66	73	80	84	82	84	88	89	81
	Frauen	39	49	62	63	65	73	78	79	62
OECD-Partnerland										
Israel	Männer	24	63	x(5)	x(5)	72	x(7)	81	84	74
	Frauen	9	27	x(5)	x(5)	60	x(7)	69	80	61

Anmerkung: Zahlen in eckigen Klammern wie beispielsweise [76] sind aufgrund einer kleinen Stichprobengröße statistisch nicht signifikant.

1. Referenzjahr 2002.

Quelle: OECD. Zur Beschreibung der Bildungsbereiche laut ISCED-97, der entsprechenden Zuordnung der landesspezifischen Bildungsgänge sowie der landesspezifischen Datenquellen s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/0507323232673>

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

Tabelle A8.2a

Arbeitslosenquoten und Bildungsstand, nach Geschlecht (2003)

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

		Elementar- und Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II			Postsekundärer, nichttertiärer Bereich	Tertiärbereich		Alle Bildungsbereiche zusammen
				ISCED 3C kurz	ISCED 3C lang/3B	ISCED 3A		Tertiärbereich B	Tertiärbereich A und weiterführende Forschungsprogramme	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD-Länder										
Australien	Männer	x(2)	7,5	a	2,5	4,7	x(5)	3,9	2,9	4,6
	Frauen	x(2)	6,5	a	7,7	5,2	x(5)	3,9	2,2	4,9
Österreich	Männer	x(2)	9,0	a	3,5	3,7	2,5	2,3	1,9	3,9
	Frauen	x(2)	7,0	a	3,4	4,4	2,5	c	2,2	3,9
Belgien	Männer	13,4	7,5	a	7,4	4,7	6,9	3,4	3,6	6,2
	Frauen	14,9	11,2	a	10,5	7,8	6,9	3,2	4,2	7,5
Kanada	Männer	12,7	10,0	a	x(5)	6,6	6,3	5,1	5,5	6,6
	Frauen	13,7	10,2	a	x(5)	6,5	6,9	5,1	5,2	6,3
Tschechische Rep.	Männer	c	21,7	9,9	4,9	2,8	c	c	1,7	4,9
	Frauen	c	18,6	11,8	5,8	5,8	3,2	c	2,3	8,9
Dänemark	Männer	c	5,6	c	3,5	c	c	5,2	4,1	4,3
	Frauen	c	8,6	c	5,5	c	c	5,9	4,8	5,6
Finnland	Männer	11,2	10,1	a	a	9,6	c	5,4	3,3	8,0
	Frauen	10,9	12,4	a	a	8,8	c	4,8	3,8	7,5
Frankreich	Männer	12,3	10,2	a	5,8	7,2	c	4,3	6,7	7,5
	Frauen	14,1	13,1	a	10,2	7,7	c	5,0	7,5	9,8
Deutschland	Männer	26,2	20,2	a	10,9	8,5	7,8	5,1	4,5	10,0
	Frauen	21,9	13,9	a	10,5	10,3	5,6	6,8	5,4	9,7
Griechenland	Männer	3,8	4,4	5,7	6,7	4,9	8,8	4,7	3,7	4,6
	Frauen	9,3	18,4	25,3	19,9	13,0	14,1	7,5	7,6	11,2
Ungarn	Männer	30,3	11,1	a	6,0	3,0	c	c	1,3	5,3
	Frauen	c	8,9	a	6,5	3,6	c	c	1,5	4,8
Island ¹	Männer	a	3,2	1,9	a	2,9	1,9	2,9	1,2	2,4
	Frauen	a	3,2	3,7	a	2,9	1,8	1,1	1,8	2,6
Irland	Männer	8,4	5,5	c	a	2,7	2,6	3,1	2,4	4,2
	Frauen	5,2	5,1	c	a	3,1	3,3	2,7	2,3	3,4
Italien ¹	Männer	8,3	6,1	4,3	3,4	4,7	7,2	x(8)	3,6	5,5
	Frauen	15,0	13,6	14,3	8,0	8,3	12,6	x(8)	7,2	10,5
Japan	Männer	x(2)	8,0	a	x(5)	5,5	a	4,8	3,1	5,1
	Frauen	x(2)	4,6	a	x(5)	5,3	a	4,5	3,3	4,7
Korea	Männer	2,5	2,8	a	x(5)	3,5	a	4,4	2,7	3,2
	Frauen	1,2	1,9	a	x(5)	2,6	a	3,2	2,6	2,3
Luxemburg	Männer	3,6	c	c	c	c	c	c	c	2,5
	Frauen	c	c	c	5,0	c	c	6,4	c	3,9
Mexiko	Männer	1,5	1,9	a	2,2	a	a	2,0	2,8	1,9
	Frauen	1,2	2,0	a	1,7	a	a	2,1	2,5	1,7
Niederlande ¹	Männer	4,2	2,8	x(4)	1,6	1,7	2,0	1,2	2,1	2,2
	Frauen	5,5	4,3	x(4)	2,7	2,8	3,5	2,1	2,4	3,1
Neuseeland	Männer	x(2)	5,0	a	2,3	2,6	2,6	3,2	3,5	3,2
	Frauen	x(2)	4,8	a	4,2	2,7	4,4	4,3	3,1	3,8
Norwegen	Männer	c	c	a	4,1	c	c	c	2,6	3,6
	Frauen	c	c	a	3,2	c	c	c	2,3	2,9
Polen	Männer	x(2)	26,1	19,0	a	12,3	13,5	x(8)	6,6	16,1
	Frauen	x(2)	25,6	25,4	a	16,6	14,1	x(8)	6,7	17,7
Portugal	Männer	4,9	5,3	a	a	4,2	a	c	c	4,9
	Frauen	6,6	6,9	a	a	6,0	a	c	5,5	6,3
Slowakische Rep.	Männer	87,5	46,7	x(4)	17,1	7,8	x(5)	c	3,5	14,5
	Frauen	c	41,2	x(4)	17,9	11,3	x(5)	c	3,7	15,5
Spanien	Männer	8,2	7,3	c	6,3	5,7	c	5,1	5,6	6,8
	Frauen	17,5	18,1	c	17,1	12,5	c	13,0	9,2	14,3
Schweden	Männer	5,7	5,7	a	a	5,5	a	5,2	4,7	5,3
	Frauen	7,7	6,2	a	a	4,8	a	3,3	2,6	4,3
Schweiz	Männer	5,1	5,3	3,8	2,8	5,3	2,3	1,5	3,7	3,2
	Frauen	7,2	6,7	4,3	2,9	4,7	1,5	2,2	3,4	3,8
Türkei	Männer	9,7	8,6	a	6,1	7,2	a	x(8)	5,8	8,5
	Frauen	5,8	13,1	a	12,0	14,6	a	x(8)	9,4	7,9
Ver. Königreich	Männer	9,4	8,5	5,2	4,4	3,0	a	2,7	2,7	4,2
	Frauen	21,5	4,8	4,0	3,5	2,7	a	1,7	2,0	3,2
Vereinigte Staaten	Männer	10,1	9,1	x(5)	x(5)	6,7	x(5)	5,2	3,2	5,8
	Frauen	10,3	10,7	x(5)	x(5)	5,4	x(5)	3,9	2,8	4,8
Ländermittel	Männer	13,3	9,8	7,1	5,3	5,3	5,4	3,8	3,5	5,6
	Frauen	10,5	10,8	12,7	8,2	6,9	6,2	4,4	4,1	6,6
OECD-Partnerland										
Israel	Männer	20,3	14,2	x(5)	x(5)	9,1	x(7)	7,3	5,5	8,6
	Frauen	c	17,5	x(5)	x(5)	11,8	x(7)	8,3	5,8	9,4

1. Referenzjahr 2002.

Quelle: OECD. Zur Beschreibung der Bildungsbereiche laut ISCED-97, der entsprechenden Zuordnung der landesspezifischen Bildungsgänge sowie der landesspezifischen Datenquellen s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/050732323673>

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

Tabelle A8.3a

Entwicklung der Beschäftigungsquoten, nach Bildungsstand (1991–2003)

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

		1991	1995	1998	1999	2000	2001	2002	2003
OECD-Länder									
Australien	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	54	60	59	59	61	60	60	61
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	71	75	76	76	77	78	78	79
	Tertiärbereich	81	83	84	82	83	83	83	83
Österreich	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	52	56	53	53	54	54	55	55
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	73	77	75	76	75	75	75	75
	Tertiärbereich	88	88	86	87	87	86	86	85
Belgien	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	49	47	47	49	51	49	49	49
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	75	72	72	75	75	74	74	73
	Tertiärbereich	85	84	84	85	85	84	84	84
Kanada	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	55	53	54	55	55	55	55	57
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	75	74	74	75	76	76	76	76
	Tertiärbereich	82	81	82	82	83	82	82	82
Tschechische Republik	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	56	50	47	47	47	45	44
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	m	82	78	76	76	76	76	75
	Tertiärbereich	m	92	89	87	87	88	87	86
Dänemark	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	62	61	61	62	62	62	61	61
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	81	76	79	81	81	81	81	80
	Tertiärbereich	89	89	87	88	88	87	87	85
Finnland	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	64	54	56	59	57	58	58	58
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	78	70	103	74	75	75	74	73
	Tertiärbereich	88	81	83	85	84	85	85	85
Frankreich	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	58	57	56	56	57	58	58	59
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	78	76	75	75	76	77	77	76
	Tertiärbereich	85	82	82	82	83	84	83	82
Deutschland	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	51	49	48	49	51	52	51	50
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	74	71	69	70	70	71	70	70
	Tertiärbereich	86	84	83	83	83	83	84	83
Griechenland	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	56	56	55	56	55	56	58
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	m	62	65	65	65	65	66	67
	Tertiärbereich	m	79	80	81	81	80	81	82
Ungarn	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	m	36	36	36	37	37	37
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	m	m	71	72	72	72	72	71
	Tertiärbereich	m	m	81	82	101	101	82	82
Island	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	m	85	86	87	87	86	m
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	m	m	89	91	89	89	89	m
	Tertiärbereich	m	m	100	95	95	95	95	m
Irland	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	46	49	53	54	56	57	57	57
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	63	67	72	75	77	77	77	76
	Tertiärbereich	81	83	85	87	88	87	87	86
Italien	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	54	49	47	48	48	49	50	m
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	74	70	70	70	71	72	72	m
	Tertiärbereich	87	81	81	81	81	82	82	m
Japan	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	m	69	68	67	68	67	67
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	m	m	76	74	74	74	74	74
	Tertiärbereich	m	m	79	79	79	80	79	79
Korea	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	70	71	66	67	68	68	68	67
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	70	71	66	66	69	69	70	70
	Tertiärbereich	80	80	76	75	75	76	76	76
Luxemburg	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	m	m	55	58	58	59	61
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	m	m	m	73	73	74	74	72
	Tertiärbereich	m	m	m	85	84	86	85	83
Mexiko	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	60	64	64	63	63	64	63
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	m	63	64	62	66	64	63	63
	Tertiärbereich	m	82	84	83	83	81	82	82
Niederlande	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	50	52	55	57	58	59	59	m
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	73	74	77	113	79	80	80	m
	Tertiärbereich	85	83	85	87	86	86	87	m

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/050732323673>

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

Tabelle A8.3a (Forts.)

Entwicklung der Beschäftigungsquoten, nach Bildungsstand (1991–2003)

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

		1991	1995	1998	1999	2000	2001	2002	2003
OECD-Länder									
Neuseeland	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	57	58	59	60	61	62	64	63
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	73	80	79	80	80	81	81	82
	Tertiärbereich	80	82	80	81	81	82	82	81
Norwegen	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	62	61	67	65	63	61	61	62
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	80	80	84	83	83	83	81	80
	Tertiärbereich	90	89	90	90	90	90	89	89
Polen	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	50	49	47	43	41	39	38
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	m	70	71	70	67	65	62	62
	Tertiärbereich	m	85	87	87	85	84	83	83
Portugal	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	62	67	72	72	73	73	73	72
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	84	77	80	82	83	83	82	82
	Tertiärbereich	92	89	89	90	91	91	88	87
Slowakische Republik	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	39	37	33	31	30	28	29
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	m	75	75	72	71	70	70	71
	Tertiärbereich	m	88	89	87	86	87	87	87
Spanien	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	49	46	49	51	54	55	56	57
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	72	65	67	70	72	72	72	72
	Tertiärbereich	79	75	76	78	80	81	81	82
Schweden	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	83	78	66	66	68	69	68	68
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	91	84	79	80	82	82	82	81
	Tertiärbereich	94	89	85	86	87	87	86	86
Schweiz	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	78	67	69	69	66	69	68	66
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	80	80	81	81	82	81	81	80
	Tertiärbereich	92	90	90	91	91	91	91	90
Türkei	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	60	64	57	56	53	52	50	49
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	67	63	66	64	64	62	62	61
	Tertiärbereich	87	74	81	79	78	78	76	75
Vereinigtes Königreich	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	61	55	53	53	54	54	53	54
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	78	77	79	79	79	79	79	80
	Tertiärbereich	86	86	87	88	88	88	88	88
Vereinigte Staaten	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	52	54	58	58	58	58	57	58
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	74	75	76	76	77	76	74	73
	Tertiärbereich	85	86	85	85	85	84	83	82
Ländermittel									
Abschluss unterhalb Sekundarbereich II		59	57	57	57	57	57	57	56
Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich		76	73	75	76	75	75	75	74
Tertiärbereich		86	84	85	85	85	85	84	83
OECD-Partnerland									
Israel	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	m	m	m	m	m	43	43
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	m	m	m	m	m	m	67	66
	Tertiärbereich	m	m	m	m	m	m	79	79

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/050732323673>

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

Tabelle A8.4a

Entwicklung der Arbeitslosenquoten, nach Bildungsstand (1991–2003)

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

OECD-Länder		1991	1995	1998	1999	2000	2001	2002	2003
Australien	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	9,2	8,7	9,0	8,4	7,5	7,6	7,5	7,0
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	6,8	6,2	5,8	5,1	4,5	4,7	4,3	4,3
	Tertiärbereich	3,9	4,0	3,3	3,4	3,6	3,1	3,3	3,0
Österreich	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	4,8	5,7	6,9	6,1	6,3	6,4	6,9	7,9
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	3,1	2,9	3,6	3,2	3,0	3,0	3,4	3,4
	Tertiärbereich	1,5	2,0	2,0	1,9	1,6	1,5	1,9	2,0
Belgien	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	11,8	13,4	13,1	12,0	9,8	8,5	10,3	10,7
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	4,2	7,5	7,4	6,6	5,3	5,5	6,0	6,7
	Tertiärbereich	2,0	3,6	3,2	3,1	2,7	2,7	3,5	3,5
Kanada	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	13,8	13,1	11,8	10,7	10,1	10,5	11,0	10,9
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	8,7	8,3	7,5	6,7	5,9	6,2	6,7	6,5
	Tertiärbereich	6,3	6,2	4,7	4,5	4,1	4,7	5,1	5,2
Tschechische Republik	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	7,7	14,5	18,8	19,3	19,2	18,8	19,8
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	m	2,1	4,6	6,5	6,7	6,2	5,6	6,1
	Tertiärbereich	m	0,7	1,9	2,6	2,5	2,0	1,8	2,0
Dänemark	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	14,2	14,6	7,0	7,0	6,3	5,0	6,2	7,2
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	9,1	9,9	4,6	4,1	3,9	3,3	3,4	4,4
	Tertiärbereich	4,9	4,6	3,3	3,0	2,6	3,2	3,5	4,7
Finnland	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	8,6	21,6	13,8	13,1	12,1	11,4	12,2	11,1
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	7,3	16,7	10,6	9,5	8,9	8,5	8,8	9,2
	Tertiärbereich	3,4	9,1	5,8	4,7	4,7	4,4	4,5	4,3
Frankreich	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	10,6	13,7	14,9	15,3	13,9	11,9	11,8	12,1
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	6,6	9,0	9,6	9,2	7,9	6,9	6,8	7,5
	Tertiärbereich	3,7	6,5	6,6	6,1	5,1	4,8	5,2	6,1
Deutschland	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	7,4	13,3	15,4	15,9	13,9	13,5	15,3	18,0
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	4,7	7,9	10,3	8,8	8,1	8,2	9,0	10,2
	Tertiärbereich	3,2	4,9	5,5	5,0	4,2	4,2	4,5	5,2
Griechenland	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	6,3	7,3	8,3	7,7	7,4	7,2	6,6
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	m	9,0	10,4	10,8	10,9	9,9	9,7	9,1
	Tertiärbereich	m	8,1	6,2	7,6	7,2	6,7	6,4	5,6
Ungarn	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	m	11,4	11,1	9,9	10,0	10,5	10,6
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	m	m	6,2	5,8	5,3	4,6	4,4	4,8
	Tertiärbereich	m	m	1,7	1,4	1,3	1,2	1,5	1,4
Island	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	m	3,4	2,3	2,5	2,4	3,0	m
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	m	m	c	c	c	c	2,6	m
	Tertiärbereich	m	m	c	c	c	c	c	m
Irland	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	20,3	16,4	11,6	9,2	7,0	5,6	5,9	6,3
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	7,3	7,6	4,5	3,5	2,5	2,4	2,8	2,9
	Tertiärbereich	4,1	4,2	3,0	1,7	1,6	1,4	1,8	2,6
Italien	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	5,7	9,1	10,8	10,6	10,0	9,1	9,0	m
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	7,2	7,9	8,2	8,0	7,4	6,8	6,4	m
	Tertiärbereich	5,0	7,3	6,9	6,9	5,9	5,3	5,3	m
Japan	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	m	4,3	5,6	6,0	5,9	6,6	6,7
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	m	m	3,3	4,4	4,7	4,8	5,3	5,4
	Tertiärbereich	m	m	2,6	3,3	3,5	3,1	3,8	3,7
Korea	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	0,9	1,0	6,0	5,4	3,4	2,9	2,1	2,1
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	1,9	1,6	6,8	6,4	3,8	3,4	2,8	3,2
	Tertiärbereich	2,7	2,0	4,9	4,7	3,4	3,4	3,0	3,0
Luxemburg	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	m	m	3,7	3,1	1,8	3,8	3,3
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	m	m	m	[1,1]	[1,6]	[1,1]	[1,2]	2,6
	Tertiärbereich	m	m	m	c	c	c	[1,8]	[4,2]
Mexiko	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	4,2	1,9	1,4	1,3	1,4	1,5	1,6
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	m	5,2	2,6	1,9	1,6	1,7	1,8	1,9
	Tertiärbereich	m	4,7	2,5	2,9	2,0	2,2	2,5	2,6
Niederlande	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	8,6	7,9	0,9	4,9	3,9	2,9	3,8	m
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	4,6	4,8	1,7	2,4	2,3	1,6	2,2	m
	Tertiärbereich	1,5	4,1	c	1,7	1,9	1,2	2,1	m

Anmerkung: Zahlen in eckigen Klammern wie beispielsweise [76] sind aufgrund einer kleinen Stichprobengröße statistisch nicht signifikant.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/050732323673>

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

Tabelle A8.4a (Forts.)

Entwicklung der Arbeitslosenquoten, nach Bildungsstand (1991–2003)

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

		1991	1995	1998	1999	2000	2001	2002	2003
OECD-Länder									
Neuseeland	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	12,5	8,2	10,5	8,8	7,8	6,7	5,6	4,9
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	7,3	3,3	4,7	4,6	3,5	3,2	3,3	2,9
	Tertiärbereich	4,8	3,2	4,5	4,0	3,6	3,2	3,4	3,5
Norwegen	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	6,7	6,5	2,9	2,5	2,2	3,4	3,4	3,9
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	4,4	4,0	2,4	2,5	2,6	2,7	2,9	3,6
	Tertiärbereich	2,0	2,4	1,5	1,4	1,9	1,7	2,1	2,5
Polen	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	13,9	13,9	16,4	20,6	22,6	25,2	25,9
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	m	11,1	9,1	10,7	13,9	15,9	17,8	17,8
	Tertiärbereich	m	2,8	2,5	3,1	4,3	5,0	6,3	6,6
Portugal	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	5,3	6,2	4,4	4,0	3,6	3,6	4,4	5,7
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	4,5	6,4	5,1	4,4	3,5	3,3	4,3	5,1
	Tertiärbereich	c	3,2	[2,8]	[3,0]	[2,7]	[2,8]	3,9	4,9
Slowakische Republik	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	24,0	24,3	30,3	36,3	38,7	42,3	44,9
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	m	9,6	8,8	11,9	14,3	14,8	14,2	13,5
	Tertiärbereich	m	2,7	3,3	4,0	4,6	4,2	3,6	3,7
Spanien	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	13,7	20,6	17,1	14,7	13,7	10,2	11,2	11,2
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	12,2	18,5	15,3	12,9	11,0	8,4	9,5	9,5
	Tertiärbereich	9,3	14,5	13,1	11,1	9,5	6,9	7,7	7,7
Schweden	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	2,6	10,1	10,4	9,0	8,0	5,9	5,8	6,1
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	2,3	8,7	7,8	6,5	5,3	4,6	4,6	5,2
	Tertiärbereich	1,1	4,5	4,4	3,9	3,0	2,6	3,0	3,9
Schweiz	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	1,2	5,8	5,6	5,0	5,0	3,7	4,6	6,1
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	1,5	2,8	2,8	2,3	2,0	2,0	2,4	3,3
	Tertiärbereich	1,3	[1,9]	2,8	[1,7]	[1,3]	1,3	2,2	2,9
Türkei	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	5,7	4,8	4,4	5,3	4,6	6,7	8,5	8,8
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	7,2	6,9	6,6	8,2	5,5	7,4	8,7	7,8
	Tertiärbereich	3,1	3,3	4,8	5,1	3,9	4,7	7,5	6,9
Vereinigtes Königreich	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	10,4	12,8	10,5	10,0	8,9	7,6	8,5	6,9
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	6,5	7,5	5,0	4,9	4,6	3,9	4,1	3,9
	Tertiärbereich	3,3	3,7	2,6	2,7	2,1	2,0	2,4	2,4
Vereinigte Staaten	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	12,3	10,0	8,5	7,7	7,9	8,1	10,2	9,9
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	6,5	5,0	4,5	3,7	3,6	3,8	5,7	6,1
	Tertiärbereich	2,9	2,7	2,1	2,1	1,8	2,1	3,0	3,4
Ländermittel									
	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	8,9	10,8	9,5	9,5	9,1	8,7	9,4	10,2
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	5,9	7,3	6,4	6,1	5,7	5,5	5,7	6,2
	Tertiärbereich	3,5	4,5	4,0	3,8	3,4	3,3	3,7	4,0
OECD-Partnerland									
Israel	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	m	m	m	m	m	14	15
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	m	m	m	m	m	m	10	10
	Tertiärbereich	m	m	m	m	m	m	6	6

Anmerkung: Zahlen in eckigen Klammern wie beispielsweise [7,6] sind aufgrund einer kleinen Stichprobengröße statistisch nicht signifikant.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/050732323673>

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

Indikator A9:

Die Erträge aus Bildung: Bildung und Einkommen

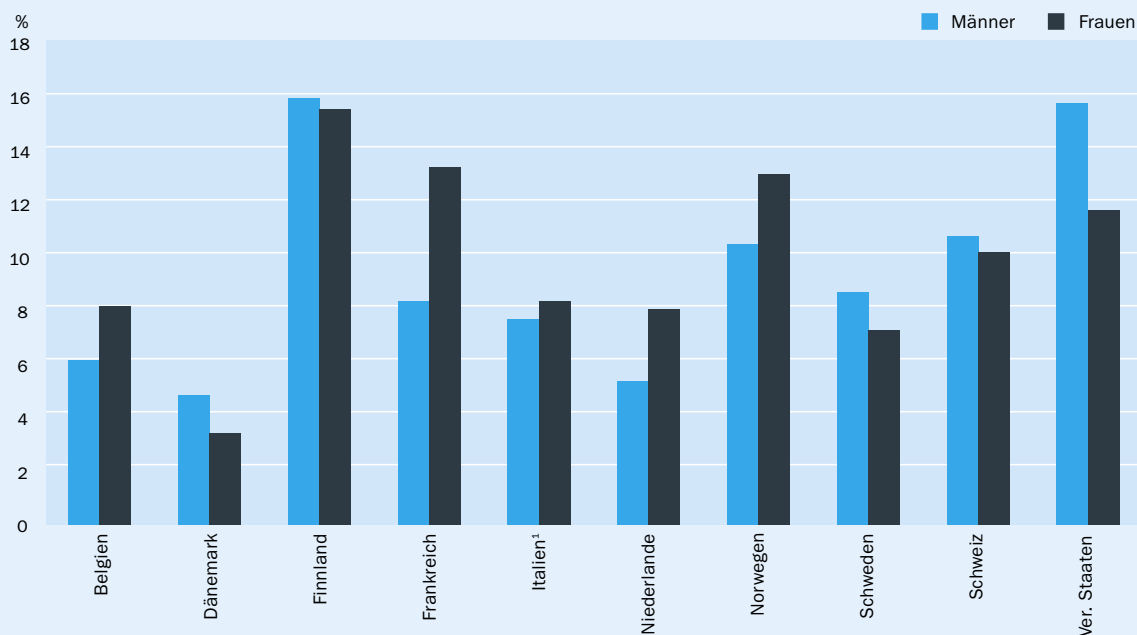
Dieser Indikator untersucht die relativen Einkommen von Arbeitskräften mit unterschiedlichen Bildungsabschlüssen sowie die Erträge aus Investitionen in höhere Bildungsabschlüsse in den verschiedenen Bildungsbereichen. Die Ertragsraten werden sowohl für Bildungsinvestitionen berechnet, die Bestandteil der Erstausbildung sind, als auch für den Fall eines fiktiven 40-Jährigen, der sich mitten im Berufsleben noch einmal zur Rückkehr ins Bildungssystem entschließt. Dieser Indikator stellt erstmalig neu zusammengestellte Daten vor, die die Verteilung der Einkommen vor Steuern für fünf Bildungsbereiche (gemäß ISCED) beschreiben.

Wichtigste Ergebnisse

Abbildung A9.1

Individuelle Ertragsraten für eine Person mit einem Abschluss im Sekundarbereich II oder im postsekundaren, nicht tertiären Bereich (ISCED 3/4), die investierte, um einen universitären Abschluss zu erlangen (ISCED 5/6) (2002)

Zwischen Bildungsstand und Einkommen besteht ein positiver Zusammenhang. Der Abschluss des Sekundarbereichs II und eines postsekundaren, nichttertiären Bildungsgangs stellt in vielen Ländern eine Schwelle dar, ab der jede zusätzliche Ausbildung einen besonders hohen Einkommenszuschlag mit sich bringt. In allen Ländern verdienen Absolventen des Tertiärbereichs deutlich mehr als Absolventen des Sekundarbereichs II und postsekundarer, nichttertiärer Bildungsgänge. Die Einkommensunterschiede zwischen Absolventen des Tertiärbereichs und denen des Sekundarbereichs II sind im Allgemeinen deutlich größer als zwischen Absolventen des Sekundarbereichs II und denen des Sekundarbereichs I bzw. darunter.



1. Aus Gründen der Verlässlichkeit wurden Daten zu den Einkommen von 15- bis 24-Jährigen im Tertiärbereich nicht verwendet, daher werden die Einkommensströme über die Lebenszeit aus den Daten für 25- bis 64-Jährige berechnet.

Quelle: OECD, Tabelle A9.6. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/561264611726>

Weitere interessante Einzelergebnisse dieses Indikators

- Frauen verdienen im Vergleich zu Männern mit einem ähnlichen Bildungsstand nach wie vor weniger. Bezogen auf den jeweiligen Bildungsstand verdienen Frauen im Allgemeinen 60 bis 80 Prozent dessen, was Männer verdienen.
- In den einzelnen Ländern gibt es erhebliche Unterschiede in der Einkommensverteilung derjenigen mit einem ähnlichen Bildungsstand, wobei jedoch in einigen Ländern die Streuung der Einkommen unter Personen mit gleichem Bildungsstand relativ gering ist. Zwar sind Personen mit höheren Bildungsabschlüssen eher in den oberen Einkommensgruppen zu finden, sie können aber durchaus auch in niedrigere Gruppen absinken. Dies deutet darauf hin, dass die Ertragsraten für Bildungsinvestitionen innerhalb der Länder stark variieren.
- Die Länder unterscheiden sich hinsichtlich des relativen Anteils an Männern und Frauen, die in den unteren und den oberen Einkommensgruppen anzutreffen sind.
- Der Erwerb eines höheren Bildungsabschlusses kann als wirtschaftliche Investition betrachtet werden, deren Kosten vom Einzelnen (einschließlich Einkommenseinbußen während der Ausbildungszeit) getragen werden und die sich üblicherweise in Form eines höheren Einkommens im Laufe des späteren Lebens auswirkt. So gesehen, kann die Investition in einen Universitätsabschluss eine jährliche Rendite von bis zu 15,8 Prozent erbringen, in den meisten Ländern liegt die Ertragsrate jedoch unter 10 Prozent.

Politischer Hintergrund

Eine Möglichkeit, durch die die Märkte Anreize für Arbeitskräfte schaffen, entsprechende Fähigkeiten und Kenntnisse zu entwickeln und zu erhalten, sind Einkommensunterschiede und hier insbesondere höhere Verdienstmöglichkeiten für diejenigen, die einen höheren Bildungsstand erreicht haben. Die Erlangung eines höheren Bildungsstands kann auch als Investition in das Humankapital gesehen werden. Das Humankapital stellt den Bestand an Fähigkeiten und Kenntnissen dar, die der Einzelne besitzt oder – normalerweise durch Bildung oder Ausbildung – (weiter-)entwickelt und die dann eine Rendite in Form von Einkommen auf dem Arbeitsmarkt erbringen. Je höher die Einkommen sind, die sich aus einer Vermehrung des Humankapitals ergeben, umso höher ist der Ertrag dieser Investition und der Einkommenszuschlag für bessere Fähigkeiten und Kenntnisse und/oder eine höhere Produktivität.

Gleichzeitig verursacht es Kosten, an (Aus-)Bildungsangeboten teilzunehmen, die man bei einer Betrachtung des in den verschiedenen Bildungsbereichen erreichbaren Einkommens gleichermaßen berücksichtigen muss. Dieser Indikator untersucht die relativen Einkommen von Arbeitskräften mit unterschiedlichen Bildungsabschlüssen und deren Unterschiede sowie die geschätzten Ertragsraten, die aus den Investitionen in höhere Bildungsabschlüsse erwartet werden können.

Diese Einkommensstreuung ist auch für politische Maßnahmen, die das Streben nach höheren Bildungsabschlüssen fördern sollen, von Interesse. Stellt man fest, dass ein signifikanter Anteil derjenigen mit einem höherem Bildungsstand nur ein relativ niedriges Einkommensniveau erreichen, deutet dies auf relativ geringe Erträge aus den Bildungsinvestitionen hin. Die politischen Entscheidungsträger könnten sich veranlasst sehen, die Merkmale der Bildungsgänge zu untersuchen, die für einige nur geringe Ertragsraten erbringen, oder auch die Merkmale der Teilnehmer an diesen Bildungsgängen, beispielsweise hinsichtlich Geschlecht oder Beruf.

Ergebnisse und Erläuterungen

Bildung und Einkommen

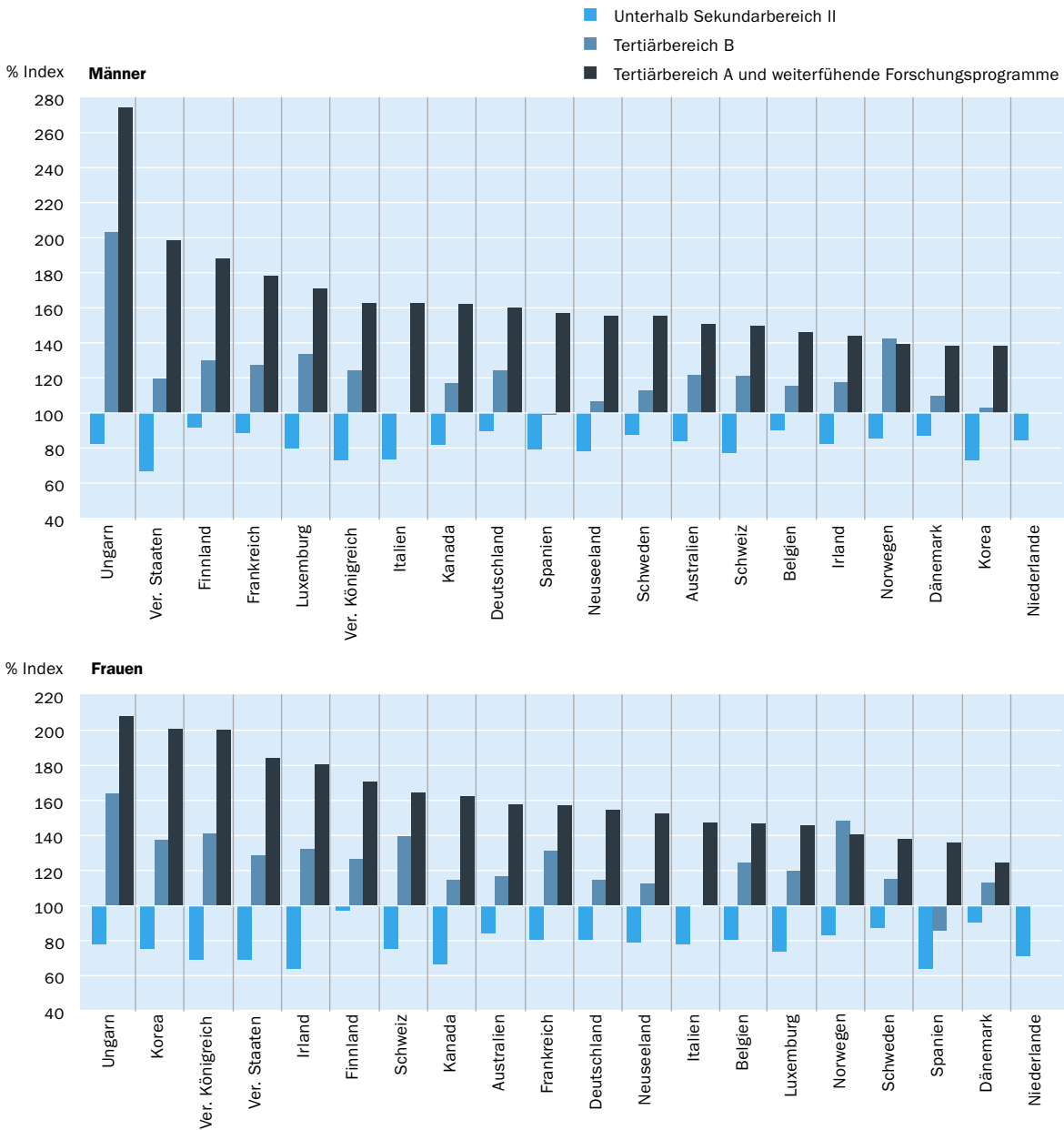
Einkommensunterschiede nach Bildungsstand

Einkommensunterschiede gelten als wichtiger Maßstab für die in einem bestimmten Land momentan bestehenden finanziellen Anreize für den Einzelnen, in Weiterbildung zu investieren. Einkommensunterschiede können aber auch Unterschiede im Angebot von Bildungsgängen in verschiedenen Bildungsbereichen bzw. Beschränkungen des Zugangs zu diesen Bildungsgängen widerspiegeln. Der wirtschaftliche Vorteil eines tertiären Bildungsabschlusses kann anhand eines Vergleichs des Verhältnisses der mittleren Jahreseinkommen von Absolventen tertiärer Bildungsgänge zu den mittleren Jahreseinkommen von Absolventen des Sekundarbereichs II oder eines postsekundären, nichttertiären Bildungsgangs verdeutlicht werden. Die Einkommensnachteile derjenigen ohne einen Abschluss des Sekundarbereichs II werden in einem ähnlichen Vergleich offensichtlich. Die länderspezifischen Unterschiede bei den relativen Einkommen (vor dem Abzug von Steuern) spiegeln mehrere Einflussfaktoren wider, darunter Anforderungen an die Fähigkeiten und Kenntnisse der Arbeitskräfte, die Gesetz-

Abbildung A9.2

Relative Erwerbseinkommen im Vergleich (2003)

Für 25- bis 64-Jährige, nach Bildungsstand und Geschlecht (Abschluss Sekundarbereich II = 100)



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

Quelle: OECD. Tabelle A9.1a. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/561264611726>

gebung zu den Mindestlöhnen, die Stärke der Gewerkschaften, die mehr oder weniger flächendeckende Wirksamkeit von Tarifverträgen, das Angebot an Arbeitskräften mit einem bestimmten Bildungsstand, die Berufserfahrung der gering und der hoch qualifizierten Arbeitnehmer, die Verteilung der Beschäftigung auf die verschiedenen Berufe und die relative Verbreitung von saisonaler, Teilzeit- bzw. Vollzeitbeschäftigung bei Arbeitnehmern mit unterschiedlichem Bildungsstand.

Abbildung A9.2 zeigt einen starken positiven Zusammenhang zwischen Bildungsstand und Durchschnittseinkommen. In allen Ländern verdienen Absolventen des Tertiärbereichs deutlich mehr als Absolventen des Sekundarbereichs II und postsekundärer, nichttertiärer Bildungsgänge. Die Einkommensunterschiede zwischen Absolventen des Tertiärbereichs und Absolventen des Sekundarbereichs II sind im Allgemeinen deutlich größer als zwischen Letzteren und Absolventen mit einem Abschluss unterhalb des Sekundarbereichs II, was darauf schließen lässt, dass der Abschluss des Sekundarbereichs II (und mit wenigen Ausnahmen eines postsekundären, nichttertiären Bildungsgangs) in vielen Ländern eine Schwelle darstellt, ab der eine weitere Ausbildung einen besonders hohen Einkommenszuschlag mit sich bringt. Tabelle A9.1 zeigt, dass unter den Ländern, die Daten über Bruttoeinkommen vorgelegt haben, der Einkommenszuschlag für 25- bis 64-jährige Männer für einen Abschluss des Tertiärbereichs gegenüber einem Abschluss im Sekundarbereich II zwischen 27 Prozent in Korea und 174 Prozent in Ungarn liegt.

Die im vorliegenden Indikator aufgezeigten Einkommensdaten unterscheiden sich in den einzelnen Ländern in mehrfacher Hinsicht. Die Ergebnisse sind daher mit Vorsicht zu interpretieren. Insbesondere bei Ländern, die Daten über Jahreseinkommen vorgelegt haben, beeinflussen Unterschiede in der Häufigkeit von saisonalen Beschäftigungsverhältnissen 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. Definitionen und angewandte Methodik weiter unten).

Bildungs- und geschlechtsspezifische Unterschiede bei den Einkommen

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

Einkommensunterschiede zwischen Frauen und Männern mit gleichem Bildungsstand

Zwar haben sowohl Männer als auch Frauen mit einem Abschluss des Sekundarbereichs II oder einem höheren Abschluss erhebliche Einkommensvorteile gegenüber ihren jeweiligen Geschlechtsgenossen bzw. -genossinnen, die keinen Abschluss im Sekundarbereich II erworben haben, dennoch sind die Einkommensunterschiede zwischen Männern und Frauen mit gleichem Bildungsstand nach wie vor erheblich (Abb. A9.3 und Tab. A9.1b).

Nimmt man alle Bildungsbereiche zusammen (d. h., die Gesamteinkommenssumme wird durch die Gesamtzahl derjenigen geteilt, die sie verdienen, unterteilt nach Geschlecht) betragen die Einkommen der Frauen im Alter zwischen 30 und 44 Jahren zwischen 50 Prozent der Einkommen der Männer in der Schweiz bis zu 86 Prozent der Einkommen der Männer sowohl in Ungarn als auch in Luxemburg (Abb. A9.3 und Tab. A9.1b).

Die geschlechtsspezifischen Einkommensunterschiede lassen sich zum Teil mit den Unterschieden bei der Laufbahn- und Berufswahl, den im Arbeitsmarkt verbrachten Jahren und der relativ großen Häufigkeit von Teilzeitarbeit bei Frauen erklären (Tab. A9.1b enthält für Belgien, Luxemburg, Ungarn und die Vereinigten Staaten keine Teilzeitarbeit).

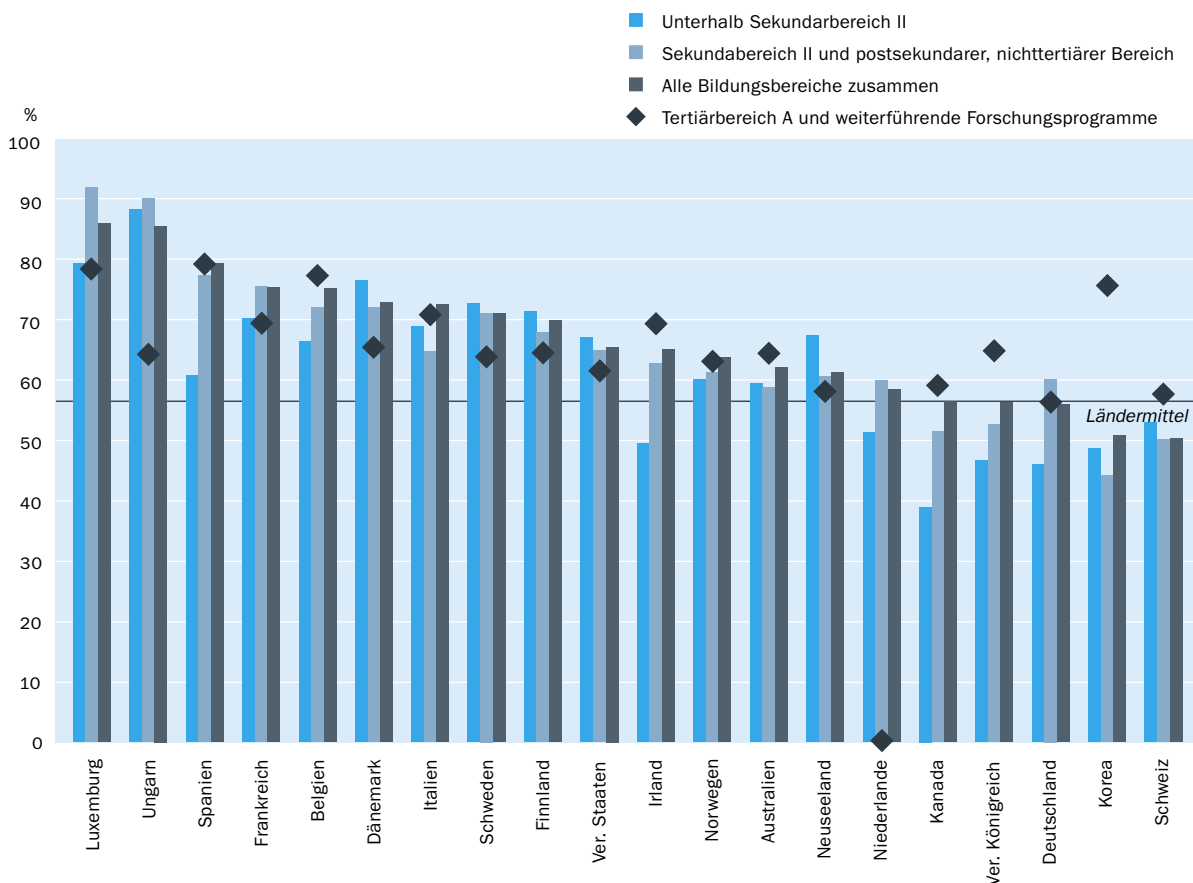
Die Einkommensverteilung innerhalb des jeweiligen Bildungsstandes

Tabellen A9.4a, A9.4b und A9.4c zeigen die Verteilung des Erwerbseinkommens unter den 25- bis 64-Jährigen in 15 Ländern. Aus den Tabellen geht die Verteilung für die Bevölkerung insgesamt sowie auch getrennt für Männer und Frauen hervor. Es gibt fünf Kategorien der Einkommensverteilung, von „Am bzw. unterhalb des Medians“ bis hin zu „Mehr als das Doppelte des Medians“. In Tabelle A9.4a findet man beispielsweise für Australien die Zahl 25 Prozent in der Zeile „Abschluss unterhalb Sekundarbereich II“ in der Spalte „Am bzw. unterhalb des Medians“. Dies bedeutet, dass das Einkommen vor Steuern von 25 Prozent der Australier im Alter zwischen 25 und

Abbildung A9.3

Einkommensunterschiede zwischen Frauen und Männern (2003)

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



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

Quelle: OECD, Tabelle A9.1b. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/561264611726>

64 Jahren mit einem Bildungsabschluss unterhalb des Sekundarbereichs II als ihrem höchsten Bildungsabschluss der Hälfte des mittleren Einkommens aller 25- bis 64-jährigen Australier entspricht bzw. darunter liegt. Die Tabellen A9.4b und 9.4c zeigen ferner die jeweilige Einkommensverteilung für Männer bzw. für Frauen im Verhältnis zum Median der gesamten Erwachsenenbevölkerung.

Die Angaben zur Einkommensverteilung unter Personen mit einem ähnlichen Bildungsstand sind aussagekräftiger als Angaben zum reinen Durchschnittseinkommen, die durch eine geringe Anzahl von Personen mit extrem hohem oder niedrigem Einkommen verzerrt werden können.

Die Zahlen machen deutlich, dass in den meisten Ländern der Anteil der Personen in den niedrigsten Einkommenskategorien mit zunehmendem Bildungsstand abnimmt. Dieses Ergebnis ist im Prinzip lediglich eine andere Darstellungsweise der hinlänglich nachgewiesenen positiven Beziehung zwischen Einkommen und Bildungsstand. Hierbei ist jedoch zu beachten, dass es auch immer wieder Personen mit höherem Bildungsstand in den niedrigeren Einkommenskategorien gibt, was bedeutet, dass diese nur relativ geringe Erträge aus ihrer Bildungsinvestition erzielt haben.

Die Länder unterscheiden sich jedoch deutlich hinsichtlich der Einkommensverteilung. So ergibt sich beispielsweise aus Tabelle A9.4a, dass unter Berücksichtigung aller Abschlüsse in den unterschiedlichen Bildungsbereichen und über die Länder hinweg durchschnittlich 62,8 Prozent der Bevölkerung Einkommen haben, die über der Hälfte des Medians, jedoch unterhalb des 1,5fachen desselben liegen. Der Durchschnitt beinhaltet jedoch eine Bandbreite, die von 47 Prozent in Kanada und 50 Prozent in den Vereinigten Staaten bis zu 75 Prozent in Luxemburg und 81 Prozent in Belgien reicht. In allen Bildungsbereichen zusammen genommen gibt es in Ländern wie Belgien, Frankreich, Luxemburg und Ungarn nur relativ wenige, deren Einkommen der Hälfte des Medians entspricht oder darunter liegt. Umgekehrt verdienen zwar über alle Länder hinweg durchschnittlich 22 Prozent der 25- bis 64-Jährigen vor Steuern mehr als das 1,5-fache des Medians, in Belgien beträgt dieser Bevölkerungsanteil jedoch nur 13 Prozent und in Schweden 15 Prozent.

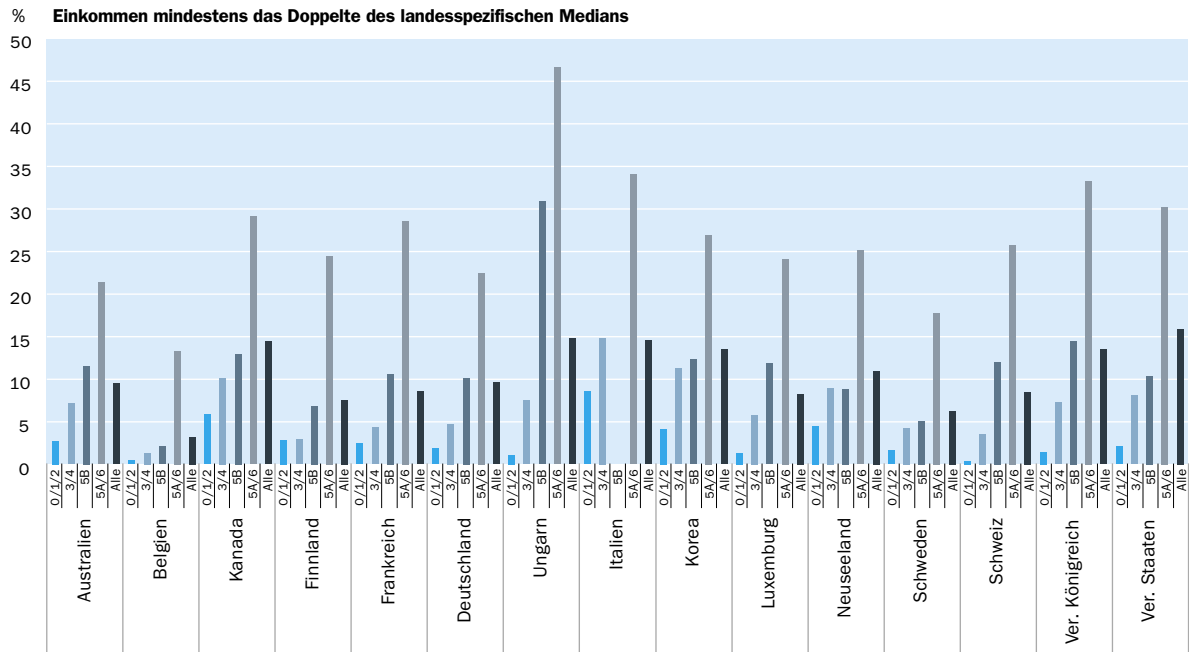
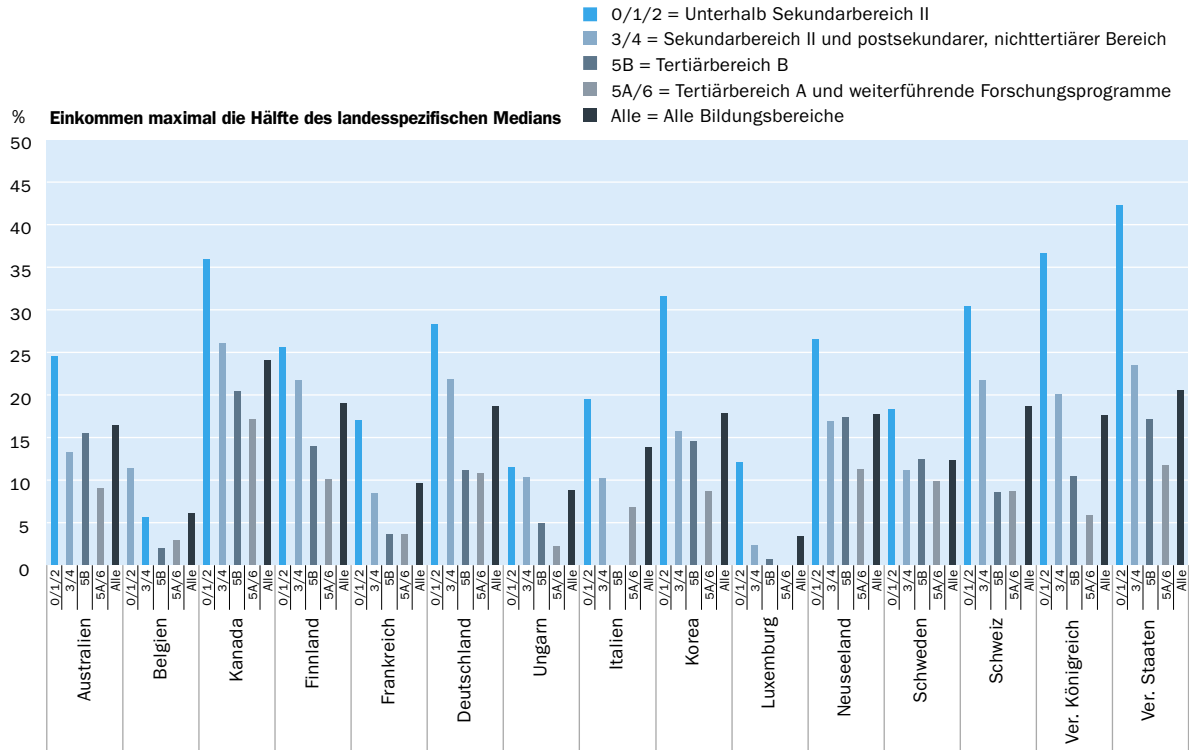
Auch hinsichtlich des weiblichen bzw. männlichen Bevölkerungsanteils in der untersten Einkommensgruppe unterscheiden sich die Länder stark. So ist Ungarn beispielsweise das einzige Land, in dem (bezogen auf alle Bildungsbereiche) der Prozentsatz der Frauen in der untersten Einkommensgruppe geringer ist als der der Männer. Am anderen Ende des Spektrums befinden sich in der Schweiz 36 Prozent der Frauen in der untersten Einkommensgruppe, aber nur 4 Prozent der Männer (Tab. A9.4b und A9.4c).

Die Interpretation der Daten zur Einkommensstreuung

Sicherlich wirkt sich eine Vielzahl von Faktoren – von Unterschieden im institutionellen Rahmen bis zur unterschiedlichen Befähigung des Einzelnen – auf das Ausmaß der Einkommensstreuung unter Personen mit dem gleichen Bildungsstand aus. Auf institutioneller Ebene werden Länder, in denen die Lohn- und Gehaltsfestsetzungen mehr zentral stattfinden, aufgrund des Konvergenzgrades zwischen beruflicher Stellung und Bildungsstand eher eine geringere Streuung aufweisen. Grob gesagt, zeigt sich in

Abbildung A9.4

Anteil der 25- bis 64-Jährigen in den einzelnen Einkommensgruppen, nach Bildungsstand (2003)



Quelle: OECD, Tabelle A9.4a. Hinweis s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/561264611726>

diesen Daten, dass der Bildungsstand nicht vollständig mit entsprechenden Fähigkeiten gleichgesetzt werden kann. Aus den Daten ergibt sich aber auch, dass in allen Ländern die Einkommensstreuung mit zunehmendem Bildungsstand abnimmt. Für diese Tendenz gibt es viele mögliche Erklärungen, u. a. dass ein höherer Bildungsstand mehr Informationen über Fähigkeiten vermittelt, wodurch Bildung und Arbeitsentgelt stärker verknüpft werden. Die Einkommensstreuungen können dafür stehen, dass Absolventen mit den gleichen Abschlüssen nicht unbedingt über die gleiche Leistungsfähigkeit verfügen und dass der Arbeitsmarkt auch Fähigkeiten, die sich nicht durch den Bildungsstand erfassen lassen, sowie Erfahrung honoriert. Die Einkommensstreuung in den einzelnen Ländern könnte auch durch die nationalen Unterschiede im Umfang und der Funktionsweise der Erwachsenenbildungssysteme beeinflusst werden. Die Einkommensunterschiede zwischen Arbeitnehmern mit gleichem Bildungsstand könnten auch Aspekte widerspiegeln, die bei der Einstellung und Entlohnung eine Rolle spielen und von den Fähigkeiten unabhängig sind, wie beispielsweise Diskriminierung aufgrund von Geschlecht, Rasse oder Alter sowie die relativen Erfolge des nationalen gesetzlichen Rahmenwerks, derartigen Problemen entgegenzuwirken.

Allgemeiner gesagt verweisen die Daten auf Lücken in den Erkenntnissen über die Einkommensfestsetzung. Untersuchungen in den Vereinigten Staaten haben ergeben, dass sich über die Hälfte der Einkommensunterschiede zwischen Personen gleichen Alters und gleicher Rasse nicht durch die Anzahl der Ausbildungsjahre, das Alter, die Länge der Arbeitserfahrung oder die Ausbildung, den Beruf und das Einkommen der Eltern erklären lässt. In diesem Zusammenhang haben Forschungsarbeiten zu den Bestimmungsfaktoren der Einkommen verdeutlicht, welche große Bedeutung die Arbeitgeber nichtkognitiven Fähigkeiten beimessen, was Fragen hinsichtlich der Rolle des Bildungssystems aufwirft, insbesondere hinsichtlich der frühkindlichen Erziehung, um diese Fähigkeiten zu erkennen und zu fördern (s. Definitionen und angewandte Methodik weiter unten).

Ertragsraten aus Bildungsinvestitionen

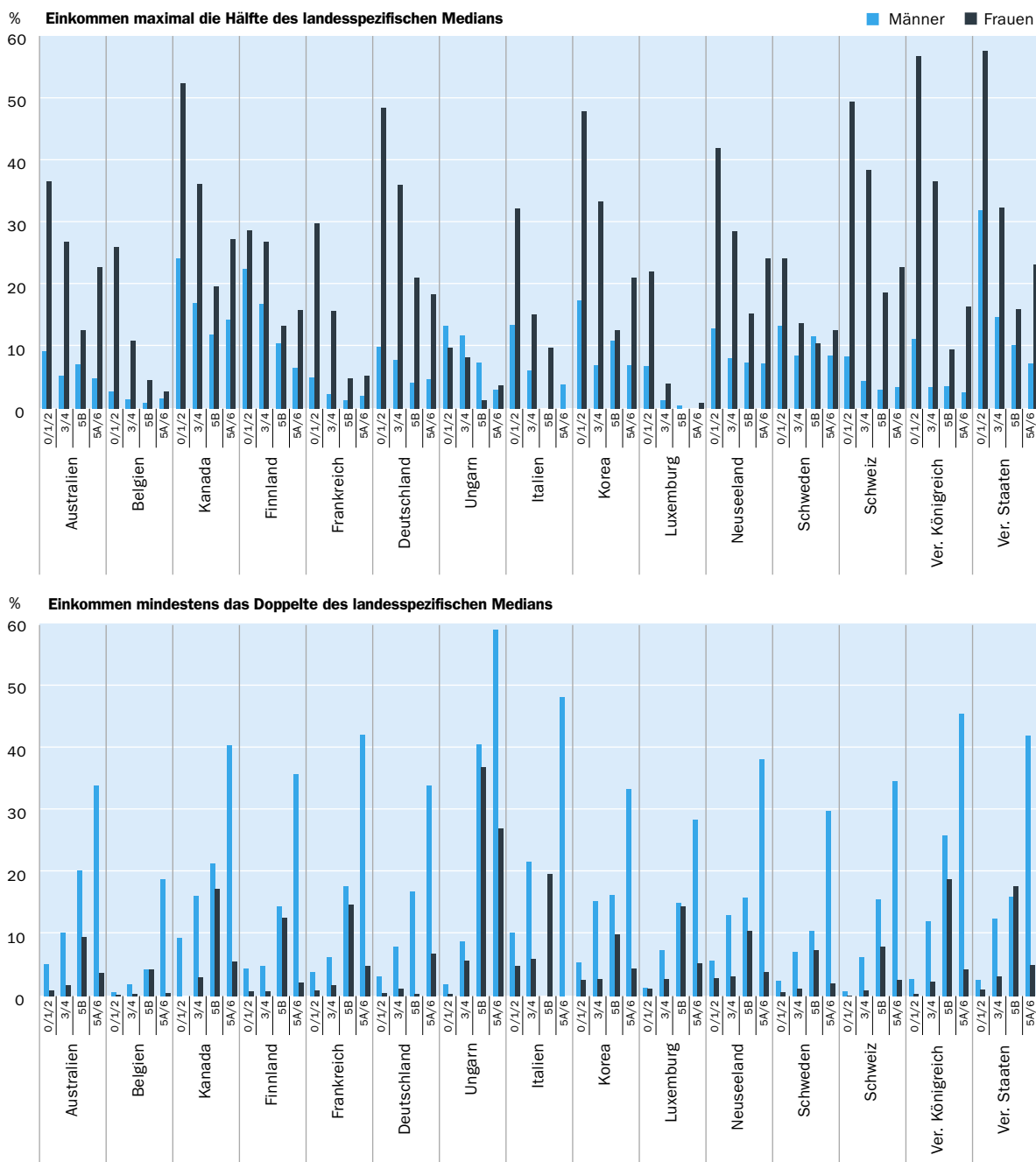
Diese Kennzahl wird aus drei verschiedenen Blickrichtungen analysiert: individuelle Ertragsraten (Tab. A9.5 und Tab. A9.6), staatliche Ertragsraten (Tab. A9.7 und Tab. A9.8) und gesamtgesellschaftliche Ertragsraten (Tab. A9.9 und Tab. A9.10). Diese individuellen, staatlichen und gesellschaftlichen Ertragsraten werden für 10 OECD-Länder berechnet.

Hierbei konzentriert sich die Analyse auf die Abschätzung der Ertragsraten für die formale Bildung nach Erreichen des nächsthöheren Bildungsstandes. Die Ertragsraten werden für die Erlangung eines Abschlusses in zwei unterschiedlichen Bildungsbereichen untersucht: im Sekundarbereich II und im postsekundaren, nichttertiären Bereich aufbauend auf einem vorherigen Abschluss im Sekundarbereich I (Tab. A9.5, Tab. A9.7 und Tab. A9.9) und im Tertiärbereich aufbauend auf einem Abschluss im Sekundarbereich II und im postsekundaren, nichttertiären Bereich (Tab. A9.6, Tab. A9.8 und Tab. A9.10).

In den nachfolgenden Berechnungen wird in einem ersten Szenario die Ertragsrate für eine Person abgeschätzt, die als Jugendlicher einen höheren Abschluss vor Eintritt in den Arbeitsmarkt erwarb. In weiteren Szenarien wird u. a. ein fiktiver 40-Jähriger

Abbildung A9.5

Anteil der 25- bis 64-Jährigen in den einzelnen Einkommensgruppen, nach Bildungsstand und Geschlecht (2003)



Anmerkungen: 0/1/2 = Unterhalb Sekundarbereich II 3/4 = Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich 5B = Tertiärbereich B
 5A/6 = Tertiärbereich A und weiterführende Forschungsprogramme
 Quelle: OECD. Tabelle A9.4b und c. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/561264611726>

betrachtet, der sich im Laufe seiner beruflichen Laufbahn für den Erwerb eines höheren Bildungsabschlusses entscheidet. Analysiert werden die Auswirkungen der Bildungskosten, der Größenordnung des entgangenen Einkommens und der Ausbildungsdauer auf die Ertragsraten – für den Einzelnen, den Staat und die Gesellschaft. Alle Ergebnisse werden für Männer und Frauen getrennt aufgeführt.

Individuelle Ertragsraten aus Bildungsinvestitionen

Die individuellen Ertragsraten zeigen, dass sich Bildungsinvestitionen für den Einzelnen lohnen

Die individuelle Ertragsrate lässt sich anhand der Steigerung des Einkommens nach Steuern bemessen, die sich aufgrund des höheren Bildungsstandes ergibt, abzüglich der zusätzlichen privaten Aufwendungen (Studiengebühren und entgangenes Einkommen), die der Erwerb des höheren Abschlusses erfordert. Die privaten Aufwendungen enthalten keine indirekten privaten Ausgaben.

Die Schätzungen für die individuellen Ertragsraten sind in den Tabellen A9.5 und A9.6 enthalten. Tabelle A9.5 stellt die individuellen Ertragsraten einer Person mit einem Abschluss unterhalb Sekundarbereich II (ISCED 0/1/2) dar, die investierte, um einen Abschluss im Sekundarbereich II oder postsekundaren, nichttertiären Bereich (ISCED 3/4) zu erreichen. Tabelle A9.6 zeigt Schätzungen für eine Person mit einem Abschluss im Sekundarbereich II (ISCED 3/4), die in einen Abschluss im Tertiärbereich oder einem weiterführenden Forschungsprogramm (ISCED 5[A/B]/6) investierte.

Die individuellen Ertragsraten wurden für die folgenden Szenarien berechnet:

- Der nächsthöhere Bildungsabschluss wird unmittelbar in der Jugend erworben, noch vor dem Eintritt in den Arbeitsmarkt.
- Der Erwerb des nächsthöheren Bildungsabschlusses wird erst im Alter von 40 Jahren im Rahmen einer Vollzeitausbildung begonnen. Hier werden zwei Varianten untersucht: 1. Der Bildungsteilnehmer kommt selbst für die direkten Kosten der Studiengebühren (entsprechend den Meldungen der nationalen Bildungsbehörden) und das entgangene Einkommen (versteuert) auf, und 2. der Bildungsteilnehmer trägt keine direkten Kosten für Studiengebühren, jedoch wiederum die Kosten in Form von entgangenem Einkommen.

Die Ergebnisse für das erste Szenario zeigen, dass in allen Ländern die Erreichung des Sekundarbereichs II bzw. des postsekundaren, nichttertiären Bereichs häufig mit extrem hohen Ertragsraten verbunden ist, welche in den Ländern, für die Daten verfügbar sind, sogar noch die Raten für den Tertiärbereich übertreffen. Im Tertiärbereich erreichen vier Länder – Finnland, Norwegen, die Schweiz und die Vereinigten Staaten – individuelle Ertragsraten von rund 10 Prozent und mehr (Tab. A9.6). Beim zweiten Szenario zeigen die Ergebnisse, dass ein 40-Jähriger, der einen höheren Bildungsstand erwirbt, für einen Abschluss des Tertiärbereichs eine bessere Ertragsrate als für einen Abschluss des Sekundarbereichs II erzielt. Ferner ergibt sich hieraus, dass der zusätzliche Anreiz durch den Wegfall von Studiengebühren im Durchschnitt nur schwach ausfällt. Durch den Wegfall der Studiengebühren verbessert sich die individuelle Ertragsrate für Männer um 0,5 Prozent und für Frauen um 0,6 Prozentpunkte im Sekundarbereich II und um 1,0 Prozent (Männer) bzw. 1,4 Prozent (Frauen) im Tertiärbereich. In Ländern wie Dänemark, Finnland und Norwegen sind die Auswirkungen des Wegfalls von Studiengebühren auf die individuellen Ertragsraten zwar nur gering, in Frankreich, der Schweiz und den Vereinigten Staaten dagegen deutlich höher.

Im ersten Szenario erzielen die Männer im Tertiärbereich höhere Ertragsraten als Frauen (ausgenommen in Belgien, Italien, den Niederlanden und Norwegen) (Tab. A9.6). Auch beim zweiten Szenario, bei dem der höhere Bildungsabschluss erst später erworben

wird, kommen den Männern für den Tertiärbereich in allen Ländern höhere individuelle Ertragsraten zugute als den Frauen (ausgenommen in Belgien, den Niederlanden und der Schweiz).

Fiskalische Ertragsraten aus Bildungsinvestitionen

Die fiskalische Ertragsrate stellt das Verhältnis zwischen zusätzlichen öffentlichen Kosten und zusätzlichen Steuereinnahmen dar

Die fiskalische Ertragsrate ist eine Methode zur Untersuchung der Auswirkungen von privaten Bildungsinvestitionsentscheidungen auf die öffentlichen Haushalte sowie der Effekte unterschiedlicher investitionsrelevanter Rahmenbedingungen. Die Kosten für die öffentliche Hand beinhalten sowohl die direkten als auch die indirekten Ausgaben für das Bildungswesen sowie die Steuerausfälle für das den Bildungsteilnehmern entgangene Einkommen. Zu den Vorteilen gehören höhere Einkommensteuereinnahmen für höhere Arbeitseinkommen. Tatsächlich sind die positiven Auswirkungen der Erreichung höherer Bildungsabschlüsse auf die Staatseinnahmen sehr komplex und gehen weit über die einkommensbezogenen Steuermehreinnahmen hinaus. So ist der Gesundheitszustand von Bessergebildeten im allgemeinen besser und reduziert so die Ausgaben im öffentlichen Gesundheitswesen. Ferner könnte ein höherer Bildungsstand bei einigen dazu führen, dass sie seltener bestimmte Arten von Straftaten begehen (s. Indikator A10), was wiederum geringere Staatsausgaben bedeuten würde. Jedoch stehen für die vorliegenden Ertragsratenberechnungen keine steuerlichen und Kostangaben über derartige indirekte Effekte des Bildungsstandes zur Verfügung.

Die Schätzungen für die fiskalischen Ertragsraten sind in den Tabellen A9.7 und 9.8 zusammengestellt. Tabelle A9.7 weist die fiskalischen Ertragsraten für eine Person mit einem Abschluss unterhalb Sekundarbereich II (ISCED 0/1/2) aus, die investierte, um einen Abschluss im Sekundarbereich II oder dem postsekundären, nichttertiären Bereich (ISCED 3/4) zu erreichen. Tabelle A9.8 betrifft eine Person mit einem Abschluss im Sekundarbereich II (ISCED 3/4), die in einen Abschluss im Tertiärbereich oder einem weiterführenden Forschungsprogramm (ISCED 5[A/B]/6) investierte.

Die Schätzungen wurden für die folgenden drei Szenarien berechnet:

- Der nächsthöhere Bildungsabschluss wurde direkt während der Erstausbildung erworben, noch vor dem Eintritt in den Arbeitsmarkt.
- Der Erwerb des nächsthöheren Bildungsabschlusses erfolgte in Vollzeitausbildung, jedoch erst im Alter von 40 Jahren. Hier werden zwei Varianten untersucht: 1. Der Bildungsteilnehmer kommt selbst für die direkten Kosten der Studiengebühren (entsprechend den Meldungen der nationalen Bildungsbehörden) und des entgangenen Einkommens (versteuert) auf, und 2. der Bildungsteilnehmer trägt keine direkten Kosten für Studiengebühren, jedoch die Kosten in Form von entgangenem Einkommen.
- Der Bildungsteilnehmer nimmt berufsbegleitend und in Teilzeit an der Bildungsmaßnahme teil, d. h., er ist weiterhin erwerbstätig. Hierbei wird unterstellt, dass die Ausbildungsdauer doppelt so lang ist wie bei einem 40-jährigen Bildungsteilnehmer, der eine Vollzeitausbildung beginnt.

Die Ergebnisse zeigen, dass die fiskalische Ertragsrate für den Erwerb eines Abschlusses im Tertiärbereich im Rahmen der Erstausbildung in allen Fällen unterhalb der in-

dividuellen Ertragsrate (außer in Italien und den Niederlanden) liegt. In dem Szenario, in dem der Arbeitnehmer die berufliche Laufbahn zugunsten einer Vollzeitausbildung unterbricht und die direkten Kosten für Studiengebühren und entgangenes Einkommen selbst trägt, übertrifft jedoch in Belgien (nur bei den Männern), Italien, den Niederlanden und den Vereinigten Staaten die fiskalische Ertragsrate für den Abschluss des Tertiärbereichs die individuelle.

Aus den Ergebnissen ergibt sich, dass im Falle der Ausbildung im Sekundarbereich II die Übernahme der Studiengebühren durch den Staat zu einer Verringerung der fiskalischen Ertragsrate um durchschnittlich 0,5 Prozent für Männer und 0,6 Prozent für Frauen führt. Im Tertiärbereich sinkt die fiskalische Ertragsrate um ca. 0,9 Prozent für Männer und 1 Prozent für Frauen. Besonders auffällig ist im Tertiärbereich, wie drastisch dieser Rückgang der fiskalischen Ertragsrate in den Vereinigten Staaten ausfällt – 3,8 Prozent für Männer und 3,9 Prozent für Frauen, was sich durch die hohen Kosten für Ausbildungen im Tertiärbereich in den Vereinigten Staaten erklärt.

Die Tabellen A9.7 und A9.8 zeigen ferner ein noch stärkeres Absinken der fiskalischen Ertragsrate in den Fällen, in denen der Arbeitnehmer in der Mitte seiner beruflichen Laufbahn eine Teilzeitausbildung aufnimmt und sich die Ausbildungsdauer verdoppelt (im Allgemeinen ist diese Abnahme für Frauen noch etwas deutlicher). Das lässt sich dadurch erklären, dass die künftigen Steuereinnahmen geringer ausfallen, weil das durch die Ausbildung erhöhte Einkommen nur über einen kürzeren Zeitraum hinweg bezogen wird. Diese Resultate unterstreichen, dass sich ein positiver Nettoeinnahmefekt im Falle der weiterbildungswilligen Arbeitnehmer dann ergeben kann, wenn staatlicherseits finanzielle Anreize dafür geschaffen werden, eher eine Vollzeit- als eine Teilzeitausbildung zu wählen, beispielsweise durch eine Kostenteilung mit den Arbeitgebern.

Gesellschaftliche Ertragsraten aus Bildungsinvestitionen

Die gesellschaftliche Ertragsrate ist eine Kombination aus der individuellen und der fiskalischen Ertragsrate

Der Nutzen, den die Gesellschaft aus höheren Bildungsabschlüssen zieht, lässt sich anhand der gesellschaftlichen Ertragsrate beurteilen. Die gesellschaftliche Ertragsrate ist die gesellschaftliche Sicht, d. h. die Gesamtheit des Nutzens eines höheren Bildungsstandes für den Einzelnen und für den Staat (s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005 zu den Bildungsausgaben). Die Schätzungen für die gesellschaftlichen Ertragsraten sind in den Tabellen A9.9 und 9.10 zusammengestellt. Tabelle A9.9 stellt die gesellschaftlichen Ertragsraten einer fiktiven Person mit einem Abschluss unterhalb des Sekundarbereichs II (ISCED 0/1/2) dar, die investierte, um einen Abschluss im Sekundarbereich II oder dem postsekundären, nichttertiären Bereich (ISCED 3/4) zu erlangen. Tabelle A9.10 betrifft eine fiktive Person mit einem Abschluss im Sekundarbereich II (ISCED 3/4), die in einen Abschluss im Tertiärbereich oder einem weiterführenden Forschungsprogramm (ISCED 5[A/B]/6) investierte.

Die Tabellen A9.9 und A9.10 zeigen die Schätzwerte der gesellschaftlichen Ertragsraten für drei Szenarien:

- Der nächsthöhere Bildungsabschluss wird unmittelbar während der Erstausbildung erworben, noch vor dem Eintritt in den Arbeitsmarkt.

- Ein 40-Jähriger nimmt eine Vollzeitausbildung auf, um die nächsthöhere Qualifikation zu erwerben.
- Die Person nimmt berufsbegleitend und in Teilzeit an der Bildungsmaßnahme teil, d. h., die Erwerbstätigkeit wird fortgesetzt. Hierbei wird unterstellt, dass die Ausbildungsdauer doppelt so lang ist wie bei einem Bildungsteilnehmer, der während des Berufslebens eine Vollzeitausbildung beginnt.

Die gesellschaftlichen Bildungskosten umfassen den Produktionsausfall während der Dauer der Bildungsmaßnahme sowie die gesamten Kosten für das entsprechende Bildungsangebot, also nicht nur die vom Einzelnen getragenen Kosten. Der gesellschaftliche Nutzen umfasst die höhere Produktivität, die mit Bildungsinvestitionen einhergeht, sowie eine ganze Palette potenzieller, indirekter Nutzeneffekte, die auch wirtschaftliche Auswirkungen haben (wie eine bessere Gesundheit, ein stärkerer sozialer Zusammenhalt, informiertere und mündigere Bürger). Während Angaben zu den von der Gesellschaft zu tragenden Kosten für die meisten OECD-Länder zur Verfügung stehen, ist es wesentlich schwieriger, Informationen über die Gesamtheit des gesellschaftlichen Nutzens zu beschaffen. Soweit Produktivitätssteigerungen im Lohnkostendifferenzial zum Ausdruck kommen, kann man dieses als Maß für den wirtschaftlichen Nutzen heranziehen, den die Gesellschaft aus Bildungsanstrengungen zieht. Die Möglichkeit der mit der Bildung einhergehenden externen Effekte legt jedoch nahe, dass die beobachteten Einkommensdifferenziale die gesamtwirtschaftlichen Effizienzsteigerungen nicht vollständig erfassen. Andererseits lassen Untersuchungen vermuten, dass ein (geringer) Teil der Entgeltzuschläge für die Bessergebildeten auf der Vermutung bestimmter Qualitäten durch die Arbeitgeber im Zusammenhang mit einem Bildungsstand zurückzuführen ist und nicht auf Produktivitätsdifferenziale, die sich aus Steigerungen im Humankapital ergeben. Außerdem sind diese indirekten Vorteile der Bildung zwar beträchtlich, lassen sich jedoch zum Zwecke einer Ertragsberechnung meist nur schwer monetär ausdrücken.

Angesichts der Probleme bei der Herleitung einer umfassenden gesellschaftlichen Ertragsrate enthalten diese Berechnungen die Schätzungen einer eng gefassten Definition, die sämtliche externen Effekte unberücksichtigt lässt. Daher werden diese Schätzungen nach unten verzerrt sein, soweit mit den Investitionen in Humankapital seitens des durchschnittlichen Lernenden beträchtliche positive externe Effekte verbunden sind.

Daher sind in den Tabellen A9.9 und A9.10 keine getrennten gesellschaftlichen Ertragsraten für den Fall der Kostenübernahme bzw. Kostenfreiheit für den Bildungsteilnehmer aufgeführt, denn die gesellschaftlichen Ertragsraten bleiben ja in jedem Fall gleich. Da gesellschaftliche Kosten- und Nutzeneffekte lediglich die Summe von individuellen und öffentlichen Kosten und Nutzen darstellen, bleibt die gesellschaftliche Ertragsrate unverändert, unabhängig davon, ob der Bildungsteilnehmer die Studiengebühren selbst trägt oder nicht. Denn Kosten, die für die Privatperson nicht anfallen, werden zu staatlichen Kosten.

Die Schätzwerte in den Tabellen A9.9 und A9.10 zeigen für den Sekundarbereich II in den Niederlanden, Schweden und den Vereinigten Staaten besonders hohe gesellschaftliche Ertragsraten. In allen drei Ländern liegt die gesellschaftliche Ertragsrate

über 20 Prozent (außer für Frauen in Schweden), wenn der Sekundarbereich II im Rahmen der Erstausbildung abgeschlossen wird (Tab. A9.9). Im Tertiärbereich ergeben sich – bei Abschluss im Rahmen der Erstausbildung – in vier Ländern gesellschaftliche Ertragsraten von über 8 Prozent, und zwar in Finnland, Italien, den Niederlanden und den Vereinigten Staaten (Tab. A9.10).

Es ist auffällig, dass die Ertragsraten für 40-jährige Männer, die den Sekundarbereich II in Teilzeitausbildung abschließen, durchschnittlich höher sind als im Falle der Vollzeitausbildung. Dies lässt sich dadurch erklären, dass die Gesellschaft bei einer Teilzeitausbildung nicht das gleiche Maß an Leistungsausfall (näherungsweise ausgedrückt durch das Einkommen) zu verkraften hat wie bei einer Vollzeitausbildung. Bei diesem Szenario ergibt sich jedoch ein uneinheitlicheres Bild, wenn man den Erwerb von Qualifikationen im Tertiärbereich betrachtet.

In allen Varianten sind die Ertragsraten für Männer fast immer höher als die für Frauen. Ausnahmen hiervon gibt es im Tertiärbereich bei einem oder mehreren Szenarien in Belgien, Italien und den Niederlanden. In nur einem Szenario weichen für den Sekundarbereich II Belgien, Dänemark, Finnland, Frankreich und die Niederlande von diesem Muster ab (wobei jedoch in dem Szenario, in dem dies in Dänemark und Finnland eintritt, die gesellschaftliche Ertragsrate für Frauen lediglich eine noch niedrigere negative Rate ist als die der Männer).

Was die Ertragsraten aussagen

Gegenwärtig unterbrechen nur wenige Erwachsene ihre berufliche Laufbahn, um sich einer Vollzeitausbildung zu widmen. Das vorstehend untersuchte Szenario, in dem ein Erwachsener im erwerbsfähigen Alter sich berufsbegleitend weiterbildet, um den nächsthöheren Bildungsabschluss zu erreichen, ist weitaus häufiger anzutreffen. Wie nachstehend ausgeführt, sind jedoch die empirischen Grundlagen für die Einkommensannahmen recht schwach. Ferner stellen diese Daten ausschließlich die rechnerischen Ertragsraten dar. Diese Ergebnisse unterscheiden sich zweifellos von ökonomischen Schätzungen, die als Kontrollvariablen eigene Fähigkeiten und andere Merkmale derjenigen einbeziehen würden, die sich für eine Bildungsinvestition entscheiden.

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

Häufig übersteigen die berichteten individuellen und gesellschaftlichen Ertragsraten den risikofreien Realzins – in einer Reihe von Ländern sogar recht deutlich. Die Erträge aus der Bildung von Humankapital sind jedoch nicht risikolos, wie die große

Einkommensspanne unter den Personen mit höheren Bildungsabschlüssen zeigt. Daher werden diejenigen, die eine Bildungsinvestition erwägen, einen Risikoaufschlag zum Ausgleich fordern. In einer Reihe von Ländern ist der Abstand der Ertragsrate zum Realzins jedoch größer, als sich alleine durch den Risikoaufschlag erklären lässt. Politisch relevant ist hier die Erkenntnis, dass für den Einzelnen offensichtlich bestimmte Hindernisse bei diesen Investitionen bestehen müssen, wenn doch diese Investitionsform im Vergleich zu anderen Investitionen mit ähnlichem Risiko eine höhere Ertragsrate hat. Auf den ersten Blick liefern die um das hohe Risiko angepassten individuellen Ertragsraten Gründe für ein politisches Eingreifen, um den bestehenden Hindernissen entgegenzuwirken.

Hohe Ertragsraten lassen sich beispielsweise als Hinweis auf einen Mangel an besser ausgebildeten Arbeitskräften interpretieren, was die Einkommen für besser ausgebildete Arbeitskräfte nach oben treibe. Dies könnte ein nur vorübergehender Zustand sein, da die hohe Ertragsrate der Bildung letztendlich eine ausreichende Reaktion auf der Angebotsseite ausgelöst haben wird, um die Ertragsrate auf das Niveau für andere Produktionsmittel zu drücken. Diese Anpassungsperiode könnte sich jedoch recht lange hinziehen, und das Tempo der Anpassung hinge dann stark von der Fähigkeit des Bildungssystems ab, die gesteigerte Nachfrage befriedigen zu können, sowie von der Fähigkeit des Arbeitsmarktes, das relativ geänderte Arbeitskräfteangebot zu verkraften. Der Anpassungsmechanismus könnte auch durch mehr Aufklärung der Studierenden über die Erträge aus den einzelnen Bildungs- und Studiengängen beschleunigt werden, so dass sie ihre Entscheidungen bewusster treffen könnten.

Diese hohen Erträge können teilweise durchaus mit dem Marktgleichgewicht in Einklang stehen. Dies wäre dann der Fall, wenn die Grenzertragsraten wesentlich unter den Durchschnittsertragsraten lägen. Die Grenzertragsrate läge tatsächlich unter der Durchschnittsertragsrate, wenn die Studierenden im Grenzbereich weniger begabt oder motiviert wären als der Durchschnitt und somit den durchschnittlichen Gehaltszuschlag wahrscheinlich gar nicht erhalten würden. Bei dieser Auslegung würden die hohen Ertragsraten teilweise den Preis für eine knappe Ressource, nämlich Talent und Motivation, zur Geltung bringen. Falls die Bildungserträge im Grenzbereich niedriger sind, ist staatliches Eingreifen zur Förderung der Bildung von Humankapital nicht mehr so dringlich, falls die Qualität der Studierenden im Grenzbereich ohnehin nicht mehr steigerungsfähig ist. In dem Maße jedoch, in dem Bildungssysteme die kognitiven und nichtkognitiven Fähigkeiten junger Menschen verbessern können, würde die Bildungspolitik andererseits langfristig in der Lage sein, einen wesentlichen Beitrag zu mehr Effizienz und gleichen Bildungschancen zu leisten.

Definitionen und angewandte Methodik

Bei den Einkommensdaten in Tabelle A9.1a handelt es sich für Dänemark, Finnland, Italien, Kanada, Korea, Luxemburg, die Niederlande, Norwegen, Schweden, die Schweiz, Spanien und die Vereinigten Staaten um Jahresangaben. Australien, Irland, Neuseeland und das Vereinigte Königreich berichten wöchentliche Daten und Belgien, Deutschland, Frankreich und Ungarn Monatsdaten. Die Einkommen sind angegeben vor Abzug der Einkommensteuern, außer für Belgien und Korea, dort handelt es sich um versteuertes

Einkommen (für Kanada wurden keine Angaben zu der Besteuerung gemacht). Die Einkommensdaten für Teilzeit-, saisonal oder nur zeitweise im Jahr Beschäftigte sind in den Zahlen von Luxemburg, Ungarn und den Vereinigten Staaten nicht enthalten. In Belgien und Korea wurden Zulagen der Arbeitgeber nicht berücksichtigt.

Die Forschungsarbeiten, auf die hinsichtlich der Einkommensfestsetzung in den Vereinigten Staaten Bezug genommen wird, werden in Bowles und Gintis (2000) näher beschrieben.

Zur Berechnung der Ertragsraten für Arbeitnehmer, die ihre berufliche Laufbahn unterbrochen haben und nach dem Erwerb des nächsthöheren Bildungsabschlusses die Berufstätigkeit wieder aufnehmen, wurden bestimmte Annahmen über das Einkommen gemacht. Die Annahmen betrafen den unmittelbaren Einkommensanstieg (10 Prozent gegenüber dem Einkommensniveau für den vorherigen Bildungsstand) und die Länge des Zeitraums, der erforderlich ist, bis sich das Einkommen an das Durchschnittseinkommen der Personen angeglichen hat, die diesen nächsthöheren Bildungsabschluss schon besitzen (3 Jahre). Diese Annahmen sind einigermaßen willkürlich. Es gibt nur wenige empirische Erkenntnisse über das Einkommen Erwachsener, die nach Teilzeit- oder Vollzeitbildungsmaßnahmen wieder ins Erwerbsleben zurückkehren, insbesondere für solche, die einen Abschluss im Sekundarbereich II erwerben. Ergebnisse aus Kanada weisen jedoch darauf hin, dass der Anpassungszeitraum bei 30- bis 49-Jährigen, die einen Universitätsabschluss erwerben, nur knapp zwei Jahre beträgt, für diejenigen, die einen Tertiärabschluss erlangen, ist er noch kürzer (OECD, 2003). Dennoch ist zu beachten, dass die kanadischen Daten auf der Grundlage einer relativ kleinen Stichprobe erhoben wurden, bei der es keine Kontrolle für die Tatsache gab, dass diejenigen, die in die Bildung investierten, sich möglicherweise stark von denjenigen unterschieden, die das nicht taten, z. B. in so wichtigen Aspekten wie Motivation und individuelle Fähigkeiten. Die vorgestellten Ergebnisse reagieren recht sensibel auf Annahmen über das Einkommen von Personen im erwerbsfähigen Alter, die nach Erwerb des nächsthöheren Bildungsabschlusses wieder in den Arbeitsmarkt zurückkehren. Verdoppelt man die Dauer für die Angleichung der Einkommen (von 3 auf 6 Jahre), sinkt die individuelle Ertragsrate durchschnittlich um einen Prozentpunkt.

Zur Berechnungsmethode für die Ertragsraten in Tabellen A9.5 bis A9.10 s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005.

Zusätzliche Informationen

Weitere Informationen zu diesem Indikator finden sich im Internet unter <http://dx.doi.org/10.1787/561264611726> in folgenden Tabellen:

Entwicklung der relativen Einkommen nach Geschlecht (1997–2003):

Tabelle A9.2b: Trends in relative earnings: male population (Entwicklung der relativen Einkommen: männliche Bevölkerung) (1997–2003),

Tabelle A9.2c: Trends in relative earnings: female population (Entwicklung der relativen Einkommen: weibliche Bevölkerung) (1997–2003).

Tabelle A9.1a

Relative Einkommen der Bevölkerung mit Erwerbseinkommen

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

OECD-Länder			Unterhalb Sekundarbereich II		Postsekundärer, nichttertiärer Bereich		Tertiärbereich B		Tertiärbereich A und weiterführende Forschungsprogramme		Tertiärbereich insgesamt	
			25-64	30-44	25-64	30-44	25-64	30-44	25-64	30-44	25-64	30-44
Australien	2001	Männer	84	82	102	100	121	114	151	152	142	142
		Frauen	84	82	99	98	117	122	158	166	146	154
		M + F	77	75	91	91	110	107	142	145	132	134
Belgien	2003	Männer	90	91	m	m	115	116	146	143	132	130
		Frauen	81	84	m	m	124	127	147	153	132	136
		M + F	89	91	m	m	114	116	148	148	130	130
Kanada	2002	Männer	82	83	100	104	117	120	162	164	139	142
		Frauen	67	68	94	91	115	124	162	172	136	146
		M + F	79	81	100	101	113	116	161	164	136	139
Dänemark	2002	Männer	87	84	106	107	110	110	138	135	131	128
		Frauen	90	89	117	118	113	112	125	122	123	121
		M + F	88	86	117	117	113	114	126	123	124	121
Finnland	2002	Männer	92	88	c	c	130	125	188	176	163	153
		Frauen	98	93	c	c	127	125	171	167	146	142
		M + F	95	92	c	c	121	115	180	169	150	140
Frankreich	2002	Männer	88	86	m	m	127	132	178	173	159	157
		Frauen	81	80	m	m	131	135	157	159	146	148
		M + F	84	84	m	m	125	129	167	165	150	150
Deutschland	2003	Männer	90	92	110	111	124	123	160	154	150	145
		Frauen	81	70	124	128	115	104	155	144	145	134
		M + F	87	83	114	116	126	123	163	153	153	144
Ungarn	2003	Männer	83	82	138	136	202	174	274	287	274	286
		Frauen	78	81	126	124	164	166	208	206	208	206
		M + F	80	80	130	127	172	162	235	236	235	236
Irland	2000	Männer	82	77	79	60	117	123	143	140	135	133
		Frauen	64	61	94	78	132	126	181	155	161	144
		M + F	87	83	82	67	124	130	163	152	149	143
Italien	2002	Männer	74	73	m	m	m	m	162	136	162	136
		Frauen	78	78	m	m	m	m	147	148	147	148
		M + F	78	80	m	m	m	m	153	137	153	137
Korea	2003	Männer	73	83	m	m	103	109	138	132	127	125
		Frauen	75	91	m	m	138	146	201	227	176	195
		M + F	67	77	m	m	111	122	156	161	141	148
Luxemburg	2002	Männer	80	78	115	138	133	140	171	177	150	157
		Frauen	74	68	121	130	120	126	146	151	131	137
		M + F	79	76	118	121	130	137	166	171	146	152
Niederlande	2002	Männer	84	84	m	m	m	m	m	m	143	141
		Frauen	72	72	m	m	m	m	m	m	155	156
		M + F	84	84	m	m	m	m	m	m	148	147
Neuseeland	2003	Männer	78	74	115	111	106	108	155	152	135	135
		Frauen	80	81	101	102	112	108	153	143	132	127
		M + F	77	75	107	105	101	101	150	145	128	126
Norwegen	2002	Männer	86	90	118	114	142	145	139	139	139	139
		Frauen	83	88	121	116	149	152	141	142	141	143
		M + F	85	91	125	121	155	152	135	135	137	136
Spanien	2001	Männer	79	82	m	m	99	97	157	135	138	122
		Frauen	64	65	m	m	86	88	136	138	125	126
		M + F	78	80	m	m	95	95	141	133	129	122
Schweden	2003	Männer	90	90	125	133	114	114	155	153	144	143
		Frauen	91	88	103	105	119	109	140	134	132	125
		M + F	92	90	122	127	111	106	146	141	135	130
Schweiz	2003	Männer	77	79	110	105	121	121	149	148	138	138
		Frauen	76	78	118	110	140	139	164	161	156	154
		M + F	76	79	112	107	141	141	168	165	158	156
Ver. Königreich	2003	Männer	73	72	m	m	124	118	162	164	151	151
		Frauen	70	64	m	m	141	137	200	202	180	179
		M + F	69	71	m	m	128	123	178	182	162	163
Vereinigte Staaten	2003	Männer	67	67	118	118	120	120	198	202	189	192
		Frauen	70	69	116	114	129	130	184	191	177	183
		M + F	70	70	116	114	121	121	191	195	183	185

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/561264611726>

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

Tabelle A9.1b

Einkommensunterschiede zwischen Frauen und Männern

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

		Unterhalb Sekundarbereich II		Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich		Tertiärbereich B		Tertiärbereich A und weiterführende For- schungsprogramme		Alle Bildungsbereiche zusammen	
		30-44	55-64	30-44	55-64	30-44	55-64	30-44	55-64	30-44	55-64
OECD-Länder											
Australien	2001	59	61	59	60	63	58	64	61	62	60
Belgien	2003	67	63	72	69	79	78	77	72	75	66
Kanada	2002	50	61	59	60	64	60	65	61	64	60
Dänemark	2002	77	70	72	72	74	75	65	64	73	69
Finnland	2002	72	77	68	77	68	73	65	70	70	72
Frankreich	2002	70	65	76	72	78	68	69	66	76	62
Deutschland	2003	46	61	60	52	51	62	56	62	56	55
Ungarn	2003	88	89	90	102	85	116	64	81	86	87
Irland	2000	50	48	63	39	64	47	69	80	65	56
Italien	2002	69	72	65	59	m	m	71	41	73	58
Korea	2003	49	45	44	52	59	107	76	62	51	37
Luxemburg	2002	79	83	92	71	83	105	78	131	86	65
Niederlande	2002	51	47	60	47	m	m	m	m	59	50
Neuseeland	2003	68	59	61	63	62	78	58	61	61	64
Norwegen	2002	60	62	61	63	65	66	63	62	64	61
Spanien	2001	61	48	78	74	70	57	79	42	79	47
Schweden	2003	73	75	72	70	72	76	66	68	73	74
Schweiz	2003	53	47	50	51	61	51	58	59	59	57
Vereinigtes Königreich	2003	47	50	53	56	61	57	65	64	56	54
Vereinigte Staaten	2003	67	61	65	62	70	69	62	54	66	56

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/561264611726>

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

Tabelle A9.2a

Entwicklung der relativen Einkommen: Erwachsenenbevölkerung (1997–2003)

Nach Bildungsstand, für 25- bis 64-Jährige (Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich = 100)

		1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
OECD-Länder								
Australien	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	79	m	80	m	77	m	m
	Tertiärbereich	124	m	134	m	133	m	m
Belgien	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	m	m	92	m	91	89
	Tertiärbereich	m	m	m	128	m	132	130
Kanada	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	84	78	80	80	77	79	m
	Tertiärbereich	128	138	137	140	142	136	m
Tschechische Republik	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	68	68	68	m	m	m	m
	Tertiärbereich	179	179	179	m	m	m	m
Dänemark	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	85	86	86	m	87	88	m
	Tertiärbereich	123	124	124	m	124	124	m
Finnland	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	97	96	96	m	95	95	m
	Tertiärbereich	148	148	153	m	150	150	m
Frankreich	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	84	84	84	m	m	84	m
	Tertiärbereich	149	150	150	m	m	150	m
Deutschland	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	81	78	79	75	m	77	87
	Tertiärbereich	134	130	135	143	m	143	153
Ungarn	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	68	68	70	71	71	74	74
	Tertiärbereich	179	184	200	194	194	205	219
Irland	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	75	79	m	89	m	m	m
	Tertiärbereich	146	142	m	153	m	m	m
Italien	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	58	m	78	m	78	m
	Tertiärbereich	m	127	m	138	m	153	m
Korea	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	78	m	m	m	m	67
	Tertiärbereich	m	135	m	m	m	m	141
Luxemburg	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	m	m	m	m	78	m
	Tertiärbereich	m	m	m	m	m	145	m
Niederlande	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	83	m	m	m	m	84	m
	Tertiärbereich	141	m	m	m	m	148	m
Neuseeland	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	77	76	76	74	74	m	76
	Tertiärbereich	148	136	139	133	133	m	126
Norwegen	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	85	84	84	m	m	84	m
	Tertiärbereich	138	132	133	m	m	135	m
Portugal	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	62	62	62	m	m	m	m
	Tertiärbereich	176	177	178	m	m	m	m
Spanien	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	76	80	m	m	78	m	m
	Tertiärbereich	149	144	m	m	129	m	m
Schweden	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	90	89	89	m	86	87	90
	Tertiärbereich	129	130	131	m	131	130	132
Schweiz	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	74	75	76	78	m	77	75
	Tertiärbereich	152	153	151	157	m	156	156
Vereinigtes Königreich	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	64	65	65	67	67	m	69
	Tertiärbereich	153	157	159	159	159	m	162
Vereinigte Staaten	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	70	67	65	65	m	66	66
	Tertiärbereich	168	173	166	172	m	172	172

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/561264611726>

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

Tabelle A9.3

Entwicklung der Einkommensunterschiede zwischen Frauen und Männern (1997–2003)

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

		1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
OECD-Länder								
Australien	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	60	m	66	m	62	m	m
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	62	m	64	m	62	m	m
	Tertiärbereich	62	m	67	m	63	m	m
Belgien	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	m	m	64	m	65	66
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	m	m	m	72	m	72	74
	Tertiärbereich	m	m	m	74	m	76	74
Kanada	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	54	53	53	53	53	52	m
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	61	61	61	62	60	63	m
	Tertiärbereich	64	62	62	61	61	63	m
Tschechische Rep.	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	66	66	66	m	m	m	m
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	69	69	69	m	m	m	m
	Tertiärbereich	66	65	65	m	m	m	m
Dänemark	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	73	73	73	m	74	75	m
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	72	71	71	m	71	73	m
	Tertiärbereich	68	66	66	m	67	68	m
Finnland	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	78	77	77	m	76	76	m
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	74	72	72	m	71	72	m
	Tertiärbereich	66	65	62	m	63	64	m
Frankreich	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	68	68	68	m	m	70	m
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	75	75	75	m	m	77	m
	Tertiärbereich	69	69	69	m	m	70	m
Deutschland	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	63	74	70	56	m	53	54
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	64	67	68	63	m	61	60
	Tertiärbereich	63	68	60	61	m	60	58
Ungarn	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	79	80	84	83	83	85	89
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	88	86	89	88	88	93	95
	Tertiärbereich	64	63	62	62	62	67	71
Irland	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	46	48	m	46	m	m	m
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	59	63	m	60	m	m	m
	Tertiärbereich	70	70	m	71	m	m	m
Italien	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	70	m	76	m	70	m
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	m	62	m	65	m	66	m
	Tertiärbereich	m	52	m	62	m	60	m
Korea	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	56	m	m	m	m	48
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	m	70	m	m	m	m	47
	Tertiärbereich	m	75	m	m	m	m	65
Luxemburg	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	m	m	m	m	80	m
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	m	m	m	m	m	86	m
	Tertiärbereich	m	m	m	m	m	75	m
Niederlande	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	46	m	m	m	m	49	m
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	56	m	m	m	m	58	m
	Tertiärbereich	57	m	m	m	m	62	m
Neuseeland	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	52	61	65	61	61	m	65
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	62	63	67	64	64	m	63
	Tertiärbereich	60	59	61	67	67	m	62
Norwegen	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	60	60	61	m	m	61	m
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	61	61	62	m	m	63	m
	Tertiärbereich	63	62	62	m	m	64	m
Portugal	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	72	71	71	m	m	m	m
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	69	69	69	m	m	m	m
	Tertiärbereich	66	66	65	m	m	m	m
Spanien	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	60	61	m	m	58	m	m
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	72	76	m	m	71	m	m
	Tertiärbereich	68	69	m	m	64	m	m
Schweden	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	73	74	74	m	74	74	75
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	72	72	73	m	71	72	72
	Tertiärbereich	67	66	67	m	65	67	68
Schweiz	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	51	51	53	51	m	51	52
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	55	57	58	57	m	53	54
	Tertiärbereich	60	61	62	62	m	59	60
Ver. Königreich	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	47	50	51	50	50	m	52
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	53	53	53	52	52	m	54
	Tertiärbereich	60	62	63	64	64	m	64
Vereinigte Staaten	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	53	60	59	59	m	63	67
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	59	62	61	60	m	63	64
	Tertiärbereich	59	58	59	56	m	58	61

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/561264611726>

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

Tabelle A9.4a

Verteilung der 25- bis 64-Jährigen nach Einkommensniveau und Bildungsstand

			Einkommensniveau (%)					
			An oder unter der Hälfte des Medians	Mehr als die Hälfte des Medians aber am oder unter dem Median	Mehr als der Median, aber am oder unter dem 1,5fachen des Medians	Mehr als das 1,5fache des Medians, aber am oder unter dem Doppelten des Medians	Mehr als das Doppelte des Medians	Alle Kategorien
OECD-Länder								
Australien	2001	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	25 %	46 %	20 %	6 %	3 %	100 %
		Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	13 %	37 %	31 %	12 %	7 %	100 %
		Tertiärbereich B	15 %	28 %	30 %	15 %	12 %	100 %
		Tertiärbereich A und weiterführende Forschungsprogramme	9 %	19 %	29 %	22 %	21 %	100 %
		Alle Bildungsbereiche zusammen	16 %	35 %	27 %	13 %	9 %	100 %
Belgien	2003	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	11 %	59 %	26 %	3 %	0 %	100 %
		Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	6 %	53 %	34 %	6 %	1 %	100 %
		Tertiärbereich B	2 %	37 %	49 %	11 %	2 %	100 %
		Tertiärbereich A und weiterführende Forschungsprogramme	3 %	17 %	39 %	28 %	13 %	100 %
		Alle Bildungsbereiche zusammen	6 %	45 %	36 %	10 %	3 %	100 %
Kanada	2002	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	36 %	32 %	17 %	9 %	6 %	100 %
		Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	26 %	29 %	24 %	11 %	10 %	100 %
		Tertiärbereich B	20 %	25 %	25 %	17 %	13 %	100 %
		Tertiärbereich A und weiterführende Forschungsprogramme	17 %	16 %	19 %	19 %	29 %	100 %
		Alle Bildungsbereiche zusammen	24 %	25 %	22 %	14 %	14 %	100 %
Finnland	2002	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	26 %	37 %	28 %	7 %	3 %	100 %
		Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	22 %	36 %	31 %	8 %	3 %	100 %
		Tertiärbereich B	14 %	28 %	39 %	12 %	7 %	100 %
		Tertiärbereich A und weiterführende Forschungsprogramme	10 %	15 %	27 %	23 %	25 %	100 %
		Alle Bildungsbereiche zusammen	19 %	31 %	31 %	11 %	8 %	100 %
Frankreich	2002	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	17 %	51 %	25 %	4 %	2 %	100 %
		Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	8 %	45 %	34 %	8 %	4 %	100 %
		Tertiärbereich B	4 %	27 %	41 %	18 %	11 %	100 %
		Tertiärbereich A und weiterführende Forschungsprogramme	4 %	15 %	32 %	21 %	29 %	100 %
		Alle Bildungsbereiche zusammen	10 %	40 %	32 %	10 %	9 %	100 %
Deutschland	2003	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	28 %	37 %	28 %	5 %	2 %	100 %
		Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	22 %	37 %	29 %	7 %	5 %	100 %
		Tertiärbereich B	11 %	31 %	33 %	15 %	10 %	100 %
		Tertiärbereich A und weiterführende Forschungsprogramme	11 %	19 %	27 %	21 %	22 %	100 %
		Alle Bildungsbereiche zusammen	19 %	32 %	29 %	11 %	10 %	100 %
Ungarn	2003	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	12 %	66 %	18 %	3 %	1 %	100 %
		Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	10 %	43 %	29 %	10 %	7 %	100 %
		Tertiärbereich B	5 %	26 %	23 %	15 %	31 %	100 %
		Tertiärbereich A und weiterführende Forschungsprogramme	2 %	5 %	18 %	28 %	47 %	100 %
		Alle Bildungsbereiche zusammen	9 %	39 %	24 %	13 %	15 %	100 %
Italien	2002	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	19 %	42 %	22 %	8 %	9 %	100 %
		Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	10 %	35 %	29 %	11 %	15 %	100 %
		Tertiärbereich B	m	m	m	m	m	m
		Tertiärbereich A und weiterführende Forschungsprogramme	7 %	20 %	27 %	12 %	34 %	100 %
		Alle Bildungsbereiche zusammen	14 %	36 %	26 %	9 %	15 %	100 %
Korea	2003	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	32 %	43 %	19 %	3 %	4 %	100 %
		Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	16 %	35 %	30 %	9 %	11 %	100 %
		Tertiärbereich B	15 %	31 %	31 %	11 %	12 %	100 %
		Tertiärbereich A und weiterführende Forschungsprogramme	9 %	18 %	30 %	17 %	27 %	100 %
		Alle Bildungsbereiche zusammen	18 %	32 %	27 %	9 %	13 %	100 %
Luxemburg	2002	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	12 %	60 %	22 %	5 %	1 %	100 %
		Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	2 %	52 %	28 %	12 %	6 %	100 %
		Tertiärbereich B	1 %	29 %	42 %	17 %	12 %	100 %
		Tertiärbereich A und weiterführende Forschungsprogramme	0 %	14 %	37 %	25 %	24 %	100 %
		Alle Bildungsbereiche zusammen	3 %	45 %	30 %	13 %	8 %	100 %

Tabelle A9.4a (Forts.)

Verteilung der 25- bis 64-Jährigen nach Einkommensniveau und Bildungsstand

			Einkommensniveau (%)					Alle Kategorien
			An oder unter der Hälfte des Medians	Mehr als die Hälfte des Medians aber am oder unter dem Median	Mehr als der Median, aber am oder unter dem 1,5fachen des Medians	Mehr als das 1,5fache des Medians, aber am oder unter dem Doppelten des Medians	Mehr als das Doppelte des Medians	
OECD-Länder								
Neuseeland	2003	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	26 %	44 %	20 %	6 %	4 %	100 %
		Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	17 %	33 %	30 %	10 %	9 %	100 %
		Tertiärbereich B	17 %	30 %	31 %	12 %	9 %	100 %
		Tertiärbereich A und weiterführende Forschungsprogramme	11 %	19 %	27 %	17 %	25 %	100 %
		Alle Bildungsbereiche zusammen	18 %	32 %	28 %	11 %	11 %	100 %
Schweden	2003	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	18 %	44 %	31 %	5 %	2 %	100 %
		Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	11 %	42 %	35 %	8 %	4 %	100 %
		Tertiärbereich B	12 %	31 %	40 %	12 %	5 %	100 %
		Tertiärbereich A und weiterführende Forschungsprogramme	10 %	20 %	37 %	16 %	17 %	100 %
		Alle Bildungsbereiche zusammen	13 %	37 %	35 %	9 %	6 %	100 %
Schweiz	2003	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	30 %	48 %	19 %	2 %	0 %	100 %
		Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	22 %	33 %	34 %	8 %	4 %	100 %
		Tertiärbereich B	9 %	18 %	42 %	20 %	12 %	100 %
		Tertiärbereich A und weiterführende Forschungsprogramme	9 %	16 %	26 %	23 %	26 %	100 %
		Alle Bildungsbereiche zusammen	19 %	29 %	32 %	12 %	8 %	100 %
Vereinigtes Königreich	2003	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	37 %	42 %	16 %	5 %	1 %	100 %
		Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	20 %	36 %	26 %	11 %	7 %	100 %
		Tertiärbereich B	10 %	27 %	30 %	18 %	14 %	100 %
		Tertiärbereich A und weiterführende Forschungsprogramme	6 %	13 %	22 %	25 %	33 %	100 %
		Alle Bildungsbereiche zusammen	18 %	30 %	24 %	14 %	13 %	100 %
Vereinigte Staaten	2003	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	42 %	40 %	12 %	4 %	2 %	100 %
		Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	23 %	35 %	22 %	11 %	8 %	100 %
		Tertiärbereich B	17 %	31 %	27 %	15 %	10 %	100 %
		Tertiärbereich A und weiterführende Forschungsprogramme	12 %	19 %	22 %	17 %	30 %	100 %
		Alle Bildungsbereiche zusammen	21 %	29 %	21 %	13 %	16 %	100 %

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/561264611726>

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

Tabelle A9.4b

Verteilung der 25- bis 64-jährigen Männer nach Einkommensniveau und Bildungsstand

			Einkommensniveau (%)					
			An oder unter der Hälfte des Medians	Mehr als die Hälfte des Medians, aber am oder unter dem Median	Mehr als der Median, aber am oder unter dem 1,5fachen des Medians	Mehr als das 1,5fache des Medians, aber am oder unter dem Doppelten des Medians	Mehr als das Doppelte des Medians	Alle Kategorien
OECD-Länder								
Australien	2001	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	9%	44%	30%	12%	5%	100%
		Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	5%	32%	36%	17%	10%	100%
		Tertiärbereich B	7%	17%	32%	23%	20%	100%
		Tertiärbereich A und weiterführende Forschungsprogramme	5%	11%	24%	26%	34%	100%
		Alle Bildungsbereiche zusammen	7%	30%	31%	18%	15%	100%
Belgien	2003	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	3%	55%	37%	5%	1%	100%
		Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	1%	43%	44%	10%	2%	100%
		Tertiärbereich B	1%	22%	53%	20%	4%	100%
		Tertiärbereich A und weiterführende Forschungsprogramme	2%	11%	35%	34%	19%	100%
		Alle Bildungsbereiche zusammen	2%	38%	42%	14%	5%	100%
Kanada	2002	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	24%	30%	23%	14%	9%	100%
		Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	17%	26%	26%	15%	16%	100%
		Tertiärbereich B	12%	20%	25%	22%	21%	100%
		Tertiärbereich A und weiterführende Forschungsprogramme	15%	11%	16%	18%	40%	100%
		Alle Bildungsbereiche zusammen	17%	22%	23%	17%	21%	100%
Finnland	2002	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	23%	29%	33%	10%	4%	100%
		Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	17%	27%	39%	12%	5%	100%
		Tertiärbereich B	11%	18%	35%	22%	15%	100%
		Tertiärbereich A und weiterführende Forschungsprogramme	7%	9%	22%	27%	36%	100%
		Alle Bildungsbereiche zusammen	16%	23%	34%	16%	12%	100%
Frankreich	2002	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	5%	50%	34%	7%	4%	100%
		Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	2%	40%	41%	11%	6%	100%
		Tertiärbereich B	1%	19%	41%	22%	18%	100%
		Tertiärbereich A und weiterführende Forschungsprogramme	2%	10%	24%	22%	42%	100%
		Alle Bildungsbereiche zusammen	3%	36%	36%	13%	12%	100%
Deutschland	2003	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	10%	35%	43%	9%	3%	100%
		Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	8%	35%	38%	11%	8%	100%
		Tertiärbereich B	4%	20%	38%	21%	17%	100%
		Tertiärbereich A und weiterführende Forschungsprogramme	5%	12%	25%	25%	34%	100%
		Alle Bildungsbereiche zusammen	7%	27%	35%	16%	16%	100%
Ungarn	2003	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	14%	57%	22%	5%	2%	100%
		Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	12%	41%	27%	11%	9%	100%
		Tertiärbereich B	7%	21%	17%	14%	41%	100%
		Tertiärbereich A und weiterführende Forschungsprogramme	3%	7%	12%	19%	59%	100%
		Alle Bildungsbereiche zusammen	10%	37%	23%	12%	17%	100%
Italien	2002	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	14%	42%	25%	9%	10%	100%
		Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	6%	31%	29%	12%	22%	100%
		Tertiärbereich B	m	m	m	m	m	m
		Tertiärbereich A und weiterführende Forschungsprogramme	4%	13%	21%	14%	48%	100%
		Alle Bildungsbereiche zusammen	10%	35%	26%	11%	19%	100%
Korea	2003	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	18%	44%	29%	4%	5%	100%
		Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	7%	30%	37%	10%	15%	100%
		Tertiärbereich B	11%	23%	37%	13%	16%	100%
		Tertiärbereich A und weiterführende Forschungsprogramme	7%	13%	28%	18%	33%	100%
		Alle Bildungsbereiche zusammen	10%	27%	33%	12%	18%	100%
Luxemburg	2002	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	7%	61%	25%	6%	1%	100%
		Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	1%	52%	27%	13%	7%	100%
		Tertiärbereich B	0%	24%	42%	19%	15%	100%
		Tertiärbereich A und weiterführende Forschungsprogramme	0%	11%	34%	27%	28%	100%
		Alle Bildungsbereiche zusammen	2%	44%	30%	14%	10%	100%

Tabelle A9.4b (Forts.)

Verteilung der 25- bis 64-jährigen Männer nach Einkommensniveau und Bildungsstand

			Einkommensniveau (%)					Alle Kategorien
			An oder unter der Hälfte des Medians	Mehr als die Hälfte des Medians, aber am oder unter dem Median	Mehr als der Median, aber am oder unter dem 1,5fachen des Medians	Mehr als das 1,5fache des Medians, aber am oder unter dem Doppelten des Medians	Mehr als das Doppelte des Medians	
OECD-Länder								
Neuseeland	2003	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	13 %	46 %	27 %	8 %	6 %	100 %
		Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	8 %	28 %	36 %	14 %	13 %	100 %
		Tertiärbereich B	7 %	25 %	36 %	16 %	16 %	100 %
		Tertiärbereich A und weiterführende Forschungsprogramme	7 %	16 %	23 %	16 %	38 %	100 %
		Alle Bildungsbereiche zusammen	9 %	29 %	32 %	14 %	16 %	100 %
Schweden	2003	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	14 %	36 %	42 %	7 %	2 %	100 %
		Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	8 %	28 %	44 %	12 %	7 %	100 %
		Tertiärbereich B	12 %	19 %	40 %	19 %	10 %	100 %
		Tertiärbereich A und weiterführende Forschungsprogramme	9 %	13 %	29 %	20 %	28 %	100 %
		Alle Bildungsbereiche zusammen	10 %	27 %	41 %	13 %	10 %	100 %
Schweiz	2003	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	8 %	52 %	36 %	3 %	1 %	100 %
		Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	5 %	27 %	49 %	13 %	6 %	100 %
		Tertiärbereich B	3 %	12 %	44 %	26 %	16 %	100 %
		Tertiärbereich A und weiterführende Forschungsprogramme	3 %	10 %	24 %	28 %	35 %	100 %
		Alle Bildungsbereiche zusammen	4 %	23 %	41 %	18 %	14 %	100 %
Vereinigtes Königreich	2003	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	11 %	50 %	27 %	9 %	3 %	100 %
		Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	3 %	29 %	37 %	18 %	12 %	100 %
		Tertiärbereich B	4 %	16 %	30 %	25 %	26 %	100 %
		Tertiärbereich A und weiterführende Forschungsprogramme	3 %	8 %	18 %	26 %	45 %	100 %
		Alle Bildungsbereiche zusammen	4 %	25 %	30 %	20 %	21 %	100 %
Vereinigte Staaten	2003	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	32 %	44 %	16 %	5 %	3 %	100 %
		Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	15 %	31 %	26 %	15 %	13 %	100 %
		Tertiärbereich B	10 %	25 %	29 %	19 %	16 %	100 %
		Tertiärbereich A und weiterführende Forschungsprogramme	7 %	14 %	18 %	18 %	42 %	100 %
		Alle Bildungsbereiche zusammen	14 %	26 %	22 %	16 %	22 %	100 %

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/561264611726>

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

Tabelle A9.4c

Verteilung der 25- bis 64-jährigen Frauen nach Einkommensniveau und Bildungsstand

			Einkommensniveau (%)					
			An oder unter der Hälfte des Medians	Mehr als die Hälfte des Medians, aber am oder unter dem Median	Mehr als der Median, aber am oder unter dem 1,5fachen des Medians	Mehr als das 1,5fache des Medians, aber am oder unter dem Doppelten des Medians	Mehr als das Doppelte des Medians	Alle Kategorien
OECD-Länder								
Australien	2001	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	37%	47%	13%	2%	1%	100%
		Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	27%	46%	22%	3%	2%	100%
		Tertiärbereich B	23%	38%	28%	8%	4%	100%
		Tertiärbereich A und weiterführende Forschungsprogramme	13%	25%	33%	19%	10%	100%
		Alle Bildungsbereiche zusammen	27%	40%	22%	7%	4%	100%
Belgien	2003	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	26%	66%	7%	1%	0%	100%
		Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	11%	67%	20%	1%	0%	100%
		Tertiärbereich B	3%	47%	45%	4%	0%	100%
		Tertiärbereich A und weiterführende Forschungsprogramme	5%	27%	46%	17%	4%	100%
		Alle Bildungsbereiche zusammen	11%	56%	28%	4%	1%	100%
Kanada	2002	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	53%	35%	9%	2%	c	100%
		Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	37%	32%	22%	6%	3%	100%
		Tertiärbereich B	28%	30%	25%	12%	6%	100%
		Tertiärbereich A und weiterführende Forschungsprogramme	20%	21%	22%	20%	17%	100%
		Alle Bildungsbereiche zusammen	32%	30%	21%	10%	6%	100%
Finnland	2002	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	29%	47%	21%	3%	1%	100%
		Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	27%	47%	22%	2%	1%	100%
		Tertiärbereich B	16%	34%	41%	6%	2%	100%
		Tertiärbereich A und weiterführende Forschungsprogramme	13%	21%	33%	20%	13%	100%
		Alle Bildungsbereiche zusammen	22%	39%	28%	6%	3%	100%
Frankreich	2002	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	30%	52%	15%	2%	1%	100%
		Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	16%	52%	26%	5%	2%	100%
		Tertiärbereich B	5%	33%	42%	15%	5%	100%
		Tertiärbereich A und weiterführende Forschungsprogramme	5%	21%	39%	20%	15%	100%
		Alle Bildungsbereiche zusammen	17%	44%	27%	8%	4%	100%
Deutschland	2003	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	49%	39%	11%	1%	0%	100%
		Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	36%	40%	20%	3%	1%	100%
		Tertiärbereich B	21%	47%	25%	6%	0%	100%
		Tertiärbereich A und weiterführende Forschungsprogramme	19%	29%	30%	15%	7%	100%
		Alle Bildungsbereiche zusammen	32%	38%	21%	6%	3%	100%
Ungarn	2003	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	10%	74%	14%	2%	0%	100%
		Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	8%	46%	31%	9%	6%	100%
		Tertiärbereich B	4%	28%	26%	16%	27%	100%
		Tertiärbereich A und weiterführende Forschungsprogramme	1%	4%	23%	35%	37%	100%
		Alle Bildungsbereiche zusammen	7%	41%	25%	14%	12%	100%
Italien	2002	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	33%	42%	17%	4%	5%	100%
		Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	15%	40%	30%	9%	6%	100%
		Tertiärbereich B	m	m	m	m	m	100%
		Tertiärbereich A und weiterführende Forschungsprogramme	10%	27%	34%	10%	20%	m
		Alle Bildungsbereiche zusammen	20%	38%	26%	7%	8%	100%
Korea	2003	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	48%	41%	7%	1%	3%	100%
		Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	34%	45%	13%	5%	3%	100%
		Tertiärbereich B	21%	47%	19%	8%	4%	100%
		Tertiärbereich A und weiterführende Forschungsprogramme	13%	30%	34%	14%	10%	100%
		Alle Bildungsbereiche zusammen	33%	41%	16%	6%	4%	100%
Luxemburg	2002	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	22%	59%	14%	3%	1%	100%
		Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	4%	53%	30%	10%	3%	100%
		Tertiärbereich B	1%	38%	42%	14%	5%	100%
		Tertiärbereich A und weiterführende Forschungsprogramme	0%	22%	42%	21%	14%	100%
		Alle Bildungsbereiche zusammen	6%	48%	31%	10%	4%	100%

Tabelle A9.4c (Forts.)

Verteilung der 25- bis 64-jährigen Frauen nach Einkommensniveau und Bildungsstand

			Einkommensniveau (%)					Alle Kategorien
			An oder unter der Hälfte des Medians	Mehr als die Hälfte des Medians, aber am oder unter dem Median	Mehr als der Median, aber am oder unter dem 1,5fachen des Medians	Mehr als das 1,5fache des Medians, aber am oder unter dem Doppelten des Medians	Mehr als das Doppelte des Medians	
OECD-Länder								
Neuseeland	2003	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	42%	42%	11%	2%	3%	100%
		Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	29%	41%	22%	5%	3%	100%
		Tertiärbereich B	24%	34%	28%	10%	4%	100%
		Tertiärbereich A und weiterführende Forschungsprogramme	16%	24%	31%	19%	10%	100%
		Alle Bildungsbereiche zusammen	28%	37%	23%	8%	5%	100%
Schweden	2003	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	24%	56%	18%	2%	1%	100%
		Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	14%	57%	24%	3%	1%	100%
		Tertiärbereich B	13%	38%	40%	8%	2%	100%
		Tertiärbereich A und weiterführende Forschungsprogramme	11%	27%	43%	12%	7%	100%
		Alle Bildungsbereiche zusammen	15%	49%	29%	5%	2%	100%
Schweiz	2003	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	50%	45%	5%	0%	0%	100%
		Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	39%	38%	19%	3%	1%	100%
		Tertiärbereich B	23%	32%	36%	7%	3%	100%
		Tertiärbereich A und weiterführende Forschungsprogramme	19%	29%	31%	13%	8%	100%
		Alle Bildungsbereiche zusammen	36%	37%	20%	4%	2%	100%
Vereinigtes Königreich	2003	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	57%	34%	7%	1%	0%	100%
		Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	37%	43%	15%	4%	2%	100%
		Tertiärbereich B	17%	36%	31%	12%	4%	100%
		Tertiärbereich A und weiterführende Forschungsprogramme	10%	20%	27%	24%	19%	100%
		Alle Bildungsbereiche zusammen	32%	36%	18%	8%	6%	100%
Vereinigte Staaten	2003	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	58%	34%	5%	1%	1%	100%
		Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	33%	40%	18%	6%	3%	100%
		Tertiärbereich B	24%	36%	25%	11%	5%	100%
		Tertiärbereich A und weiterführende Forschungsprogramme	16%	24%	26%	16%	18%	100%
		Alle Bildungsbereiche zusammen	28%	33%	20%	10%	9%	100%

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/561264611726>

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

Tabelle A9.5

Individuelle Ertragsraten für eine Person mit einem Abschluss unterhalb Sekundarbereich II (ISCED 0/1/2), die investierte, um einen Abschluss im Sekundarbereich II oder dem postsekundären, nichttertiären Bereich (ISCED 3/4) zu erlangen (2002)

OECD-Länder	Ertragsrate, wenn sofort der nächsthöhere Abschluss erlangt wird		Ertragsrate, wenn die Person mit 40 Jahren den nächsthöheren Bildungsbereich Vollzeit besucht und selbst aufkommt für ...			
	Männer	Frauen	direkte Kosten und entgangene Einkommen		keine direkten Kosten, aber entgangene Einkommen	
			Männer	Frauen	Männer	Frauen
Belgien	(1)	(1)	0,4	4,6	0,6	5,0
Dänemark	(1)	(1)	-4,0	-1,1	-3,9	-1,1
Finnland	(1)	(1)	(2)	(2)	(2)	(2)
Frankreich	17,5	14,6	-7,9	-0,3	-7,2	1,4
Italien	(1)	12,6	10,8	10,2	10,9	10,4
Niederlande	(1)	(1)	1,9	3,7	2,1	4,2
Norwegen	(1)	(1)	0,3	1,3	0,4	1,4
Schweden	(1)	(1)	-4,2	-5,7	-4,2	-5,7
Schweiz	16,9	18,9	5,8	3,0	7,5	4,0
Vereinigte Staaten	(1)	(1)	13,9	13,2	14,4	14,1

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

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

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/561264611726>

Table A9.6

Individuelle Ertragsraten für eine Person mit einem Abschluss im Sekundarbereich II oder im postsekundären, nichttertiären Bereich (ISCED 3/4), die investierte, um einen universitären Abschluss zu erlangen (ISCED 5/6)(2002)

OECD-Länder	Ertragsrate, wenn sofort der nächsthöhere Abschluss erlangt wird		Ertragsrate, wenn die Person mit 40 Jahren den nächsthöheren Bildungsbereich Vollzeit besucht und selbst aufkommt für ...			
	Männer	Frauen	direkte Kosten und entgangene Einkommen		keine direkten Kosten, aber entgangene Einkommen	
			Männer	Frauen	Männer	Frauen
Belgien	6,1	8,1	0,8	2,7	1,9	4,2
Dänemark	4,8	3,4	3,3	0,5	3,4	0,7
Finnland	15,8	15,4	10,8	8,3	11,0	8,6
Frankreich	8,3	7,2	8,6	5,4	10,4	7,6
Italien	7,6 ¹	8,3 ¹	12,4	3,4	13,1	4,5
Niederlande	5,3	8,0	-0,4	3,1	0,3	4,6
Norwegen	10,4	13,0	6,6	6,4	6,8	6,7
Schweden	8,6	7,2	7,8	5,1	8,5	5,9
Schweiz	10,7 ²	10,1 ²	a	a	6,1	9,5
Vereinigte Staaten	12,6	9,4	8,3	3,9	11,6	8,4

1. Aus Gründen der Verlässlichkeit wurden Daten zu den Einkommen von 15- bis 24-Jährigen im Tertiärbereich nicht verwendet, daher werden die Einkommensströme über die Lebenszeit aus den Daten für 25- bis 64-Jährige berechnet. 2. Die Ertragsrate ist zu hoch geschätzt, da die direkten privaten Ausgaben für den Tertiärbereich nicht vorliegen.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/561264611726>

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

Tabelle A9.7

Fiskalische Ertragsraten für eine Person mit einem Abschluss unterhalb Sekundarbereich II (ISCED 0/1/2), die investierte, um einen Abschluss im Sekundarbereich II oder dem postsekundären, nichttertiären Bereich (ISCED 3/4) zu erlangen (2002)

OECD-Länder	Ertragsrate, wenn sofort der nächsthöhere Abschluss erlangt wird		Ertragsrate, wenn die Person mit 40 Jahren den nächsthöheren Bildungsbereich Vollzeit besucht und selbst aufkommt für ...				Ertragsrate, wenn die Person mit 40 Jahren den nächsthöheren Bildungsbereich Teilzeit besucht (Dauer verdoppelt sich)	
	Männer	Frauen	direkte Kosten und entgangene Einkommen		keine direkten Kosten, aber entgangene Einkommen		Männer	Frauen
			Männer	Frauen	Männer	Frauen		
Belgien	10,3	9,0	5,6	5,1	5,4	4,9	3,0	0,8
Dänemark	9,1	7,4	-1,4	-1,7	-1,4	-1,7	-3,1	-3,7
Finnland	9,7	7,3	6,1	4,3	6,0	4,2	0,9	-1,1
Frankreich	5,3	4,0	2,6	0,9	1,9	0,3	-3,3	-5,1
Italien	12,0	8,1	11,5	8,6	11,3	8,4	3,0	-5,1
Niederlande	13,8	12,8	12,9	8,1	12,1	7,3	8,0	2,2
Norwegen	7,4	5,4	3,2	0,8	3,2	0,7	-0,5	-3,6
Schweden	10,8	7,3	6,1	3,8	6,1	3,8	0,8	-1,6
Schweiz	3,2	1,0	-0,4	-3,6	-3,0	-6,7	-8,3	-12,0
Ver. Staaten	13,0	10,9	13,0	8,2	12,4	7,6	6,8	-2,6

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/561264611726>

Tabelle A9.8

Fiskalische Ertragsraten für eine Person mit einem Abschluss im Sekundarbereich II oder im postsekundären, nichttertiären Bereich (ISCED 3/4), die investierte, um einen universitären Abschluss (ISCED 5/6) zu erlangen (2002)

OECD-Länder	Ertragsrate, wenn sofort der nächsthöhere Abschluss erlangt wird		Ertragsrate, wenn die Person mit 40 Jahren den nächsthöheren Bildungsbereich Vollzeit besucht und selbst aufkommt für ...				Ertragsrate, wenn die Person mit 40 Jahren den nächsthöheren Bildungsbereich Teilzeit besucht (Dauer verdoppelt sich)	
	Männer	Frauen	direkte Kosten und entgangene Einkommen		keine direkten Kosten, aber entgangene Einkommen		Männer	Frauen
			Männer	Frauen	Männer	Frauen		
Belgien	5,3	5,3	1,5	1,0	0,8	0,3	-2,6	-3,5
Dänemark	4,8	3,2	2,8	-0,1	2,7	-0,2	-0,3	-3,8
Finnland	7,7	5,4	6,2	2,9	6,0	2,7	0,8	-2,5
Frankreich	6,7	5,0	6,4	3,0	5,5	2,1	0,4	-2,9
Italien	9,5 ¹	9,2 ¹	14,1	6,8	13,1	5,7	11,2	1,7
Niederlande	10,7	9,6	9,2	6,5	8,0	5,2	4,1	-0,2
Norwegen	4,1	2,9	1,0	-1,6	0,8	-1,7	-3,1	-6,4
Schweden	1,7	2,2	-0,9	-3,8	-1,3	-4,2	-6,1	-9,1
Schweiz	1,1	-0,6	a	a	-3,6	-6,5	-9,1	-12,2
Ver. Staaten	12,3	9,0	9,9	4,9	6,1	1,0	1,9	-3,8

1. Aus Gründen der Verlässlichkeit wurden Daten zu den Einkommen von 15- bis 24-Jährigen im Tertiärbereich nicht verwendet, daher werden die Einkommensströme über die Lebenszeit aus den Daten für 24- bis 64-Jährige berechnet.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/561264611726>

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

Tabelle A9.9

Gesellschaftliche Ertragsraten für eine Person mit einem Abschluss unterhalb Sekundarbereich II (ISCED 0/1/2), die investierte, um einen Abschluss im Sekundarbereich II oder dem postsekundären, nichttertiären Bereich (ISCED 3/4) zu erlangen (2002)

	Ertragsrate, wenn sofort der nächsthöhere Abschluss erlangt wird		Ertragsrate, wenn die Person mit 40 Jahren den nächsthöheren Bildungsbereich Vollzeit besucht		Ertragsrate, wenn die Person mit 40 Jahren den nächsthöheren Bildungsbereich Teilzeit besucht (Dauer verdoppelt sich)	
	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen
OECD-Länder						
Belgien	13,0	12,2	3,4	4,9	6,0	4,5
Dänemark	18,4	15,8	-2,4	-1,4	0,6	0,2
Finnland	19,4	15,5	-4,2	-4,1	-0,5	-2,1
Frankreich	6,0	5,3	-0,5	0,6	-2,5	-2,8
Italien	17,5	9,6	11,1	9,4	16,6	11,5
Niederlande	22,3	23,0	5,9	5,6	13,0	7,7
Norwegen	14,4	12,1	1,7	1,1	4,6	1,3
Schweden	23,3	18,5	1,0	-0,3	3,9	0,9
Schweiz	10,2	9,4	4,4	3,2	5,6	1,3
Vereinigte Staaten	21,8	21,4	13,5	10,7	15,8	4,3

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/561264611726>

Tabelle A9.10

Gesellschaftliche Ertragsraten für eine Person mit einem Abschluss im Sekundarbereich II oder im postsekundären, nichttertiären Bereich (ISCED 3/4), die investierte, um einen universitären Abschluss (ISCED 5/6) zu erlangen (2002)

	Ertragsrate, wenn sofort der nächsthöhere Abschluss erlangt wird		Ertragsrate, wenn die Person mit 40 Jahren den nächsthöheren Bildungsbereich Vollzeit besucht		Ertragsrate, wenn die Person mit 40 Jahren den nächsthöheren Bildungsbereich Teilzeit besucht (Dauer verdoppelt sich)	
	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen
OECD-Länder						
Belgien	5,6	6,3	1,2	1,6	0,9	0,2
Dänemark	4,8	3,3	3,0	0,1	3,8	-0,5
Finnland	11,0	8,7	8,7	5,6	9,0	4,5
Frankreich	7,3	5,8	7,3	3,9	5,1	1,1
Italien	8,4 ¹	8,7 ¹	13,1	5,2	18,9	7,0
Niederlande	8,4	8,9	4,7	5,0	7,2	3,7
Norwegen	6,8	6,5	4,0	2,2	4,6	0,8
Schweden	5,2	4,7	4,1	1,0	3,4	-0,7
Schweiz	6,1	5,1	a	a	2,9	0,0
Vereinigte Staaten	12,4	9,2	8,9	4,3	9,6	2,7

1. Aus Gründen der Verlässlichkeit wurden Daten zu den Einkommen von 15- bis 24-Jährigen im Tertiärbereich nicht verwendet, daher werden die Einkommensströme über die Lebenszeit aus den Daten für 25- bis 64-Jährige berechnet.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/561264611726>

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

Indikator A10:

Die Erträge aus Bildung: Wirtschaftswachstum und gesamt- gesellschaftliche Effekte

Dieser Indikator untersucht die Rolle des Humankapitals als bestimmenden Faktor für Umfang und Tempo des Anstiegs der Pro-Kopf-Produktion in einem Land. Er ergänzt Indikator A9, der den Bezug zwischen Humankapital und der Ertragsrate für den Einzelnen betrachtet. Während Indikator A9 untersucht, wie sich das Einkommen des Einzelnen mit zunehmendem Bildungsstand verändert, versucht Indikator A10 die Auswirkungen von Änderungen im Gesamtbestand des Humankapitals eines Landes auf die Arbeitsproduktivität – bei konstantem Gesamtbestand an Sachkapital – zu erfassen. Es werden auch bestimmte gesamtgesellschaftliche Effekte der Bildung untersucht, z. B. wie wirkt sich Bildung auf die Gesundheit des Einzelnen und den sozialen Zusammenhalt in der Gesellschaft aus?

Wichtigste Ergebnisse

- Der geschätzte langfristige Effekt eines zusätzlichen Bildungsjahres auf die wirtschaftliche Produktion beträgt in den Ländern der OECD im Allgemeinen 3 bis 6 Prozent. Auf Bewertungen der Lesekompetenz basierende Untersuchungen des Humankapitals in den Volkswirtschaften von 14 OECD-Ländern deuten ebenfalls auf eine positive Beeinflussung des wirtschaftlichen Wachstums in den einzelnen Ländern hin.
- Eine Analyse der dem Wirtschaftswachstum zugrunde liegenden Faktoren durch das OECD-Sekretariat zeigt, dass in den meisten OECD-Ländern mindestens die Hälfte des Anstiegs des BIP pro Kopf zwischen 1990 und 2000 auf den Anstieg der Arbeitsproduktivität zurückzuführen ist.
- Zahlreiche Analysen verweisen auf einen positiven kausalen Zusammenhang zwischen höherem Bildungsstand und einem besseren psychischen und körperlichen Gesundheitszustand, wobei Einkommen und Beschäftigung, verhaltenspsychologische und psychosoziale Effekte die entscheidenden Faktoren sind.

Politischer Hintergrund

Seit Mitte der achtziger Jahre des letzten Jahrhunderts hat sich die makroökonomische Forschung vor allem auf das Wirtschaftswachstum konzentriert. Neue Theorien – insbesondere die neue Wachstumstheorie – gaben der Forschung neue Impulse und brachten neue Ansätze für die empirische Erforschung des Wachstums hervor. Das „Humankapital“ – das Wissen und die Fähigkeiten, die die Arbeitnehmer anzubieten haben – war für die neuen Denkansätze über das Wachstum von entscheidender Bedeutung. Auch die deutlichen Unterschiede zwischen den volkswirtschaftlichen Leistungen der OECD-Länder in der jüngsten Vergangenheit haben das Interesse an den Ursachen für das Wirtschaftswachstum verstärkt.

Vergleiche zwischen den auf Mikroebene bewerteten Bildungserträgen für den Einzelnen (wie in Indikator Ag dargestellt) und den in diesem Indikator behandelten makroökonomischen Schätzwerten können von erheblicher politischer Relevanz sein. Diskrepanzen können auf Unterschiede zwischen den individuellen und gesellschaftlichen Bildungserträgen hinweisen, die möglicherweise einer Korrektur durch politische Maßnahmen bedürfen. Wenn beispielsweise die Produktivität nach dem Erreichen eines höheren Bildungsstandes gesamtwirtschaftlich stärker steigt als die jedes einzelnen Arbeitnehmers, wird ein Trend hin zu Unterinvestitionen in Bildung ausgelöst. Denn der Einzelne wird diese umfassenderen wirtschaftlichen Vorteile, die sich aus seinen Bildungsentscheidungen ergeben, nicht berücksichtigen. In diesem Zusammenhang können mikroökonomische Schätzungen von Lohngleichungen mit Querschnittsdaten für Einzelpersonen in einem Land nur die individuellen Effekte der Bildung erfassen, während makroökonomische Schätzungen mit länderübergreifenden Querschnittsdaten auch die umfassenderen wirtschaftlichen Effekte berücksichtigen sollten.

In diesem Jahr behandelt Indikator Aro auch die Beziehungen zwischen Bildungsstand und psychischer und körperlicher Gesundheit sowie die Beziehungen zwischen Bildung und verschiedenen Aspekten des sozialen Zusammenhalts. Es gibt schon viele Erkenntnisse hinsichtlich der vielfältigen positiven Beziehungen zwischen Bildungsstand und psychischer und körperlicher Gesundheit. Es fehlen jedoch definitive Belege über die Form, das Ausmaß und die Kausalität der Auswirkungen der Bildung auf eine Reihe bestimmter Gesundheitsparameter. Genauere Anhaltspunkte im Hinblick auf diese Zusammenhänge könnten erhebliche politische Implikationen haben. Dies gilt insbesondere, da in vielen Ländern die Gesamtkosten für das Gesundheitswesen stärker steigen als das Wirtschaftswachstum. Die Ergebnisse der internationalen vergleichenden Forschung über die Beziehung zwischen Bildungsstand und sozialen Zusammenhalt sind im Allgemeinen nicht so eindeutig wie im Falle der Gesundheit. Angesichts der vielfältigen Herausforderungen, die sich durch Globalisierung und Einwanderung für den sozialen Zusammenhalt ergeben, wird jedoch auch dieses Thema sicherlich an Bedeutung gewinnen.

Bewertung der makroökonomischen Erträge aus Bildung: Herausforderungen und offene Fragen

Umfangreiche empirische Daten belegen den positiven Zusammenhang zwischen Bildung und Produktivität. Besser qualifizierte Mitarbeiter sind im Allgemeinen produktiver und wirken sich auch positiv auf die Produktivität ihrer Kollegen aus. Ein höherer Bestand an Humankapital erleichtert Investitionen in Sachkapital und fördert die Entwicklung und Verbreitung neuer Technologien, was sich wiederum auf die Produktionsleistung pro Arbeitnehmer auswirkt. So waren tatsächlich in den neunziger Jahren in den OECD-Ländern, für die Daten vorliegen, fast 30 Prozent der in diesem Zeitraum festgestellten Nettobeschäftigungszunahme auf die Zunahme der Zahl der Wissensarbeiter (Wissenschaftler, Ingenieure u. Ä., wie IT-Spezialisten und -Techniker, die Wissen schaffen) zurückzuführen. Die Löhne erfuhren eine ähnliche Entwicklung. Zwischen 1985 und 1998 stiegen in den Vereinigten Staaten die Realeinkommen der Wissensarbeiter kumulativ um fast 17 Prozent, die der durchschnittlichen US-amerikanischen Arbeitnehmer jedoch nur um 5,3 Prozent. Im gleichen Zeitraum erlebten die herstellenden Berufe einen realen Einkommensrückgang von fast 2,5 Prozent.

Auch verschiedene indirekte Vorteile der Bildung haben meist positive Auswirkungen auf die Wirtschaft. So sieht man z. B. einen Zusammenhang zwischen höherem Bildungsstand und besserem Gesundheitszustand, geringerem Arbeitslosigkeitsrisiko, einer Stärkung bestimmter Aspekte des sozialen Zusammenhalts und größerem politischen Engagement. Eine genaue Bewertung dieser makroökonomischen Erträge kann die mit der Bildung zusammenhängenden externen Effekte aufzeigen. Diese Externalitäten liefern wichtige Entscheidungsgrundlagen für das staatliche Handeln. Wenn man die makroökonomischen Bildungserträge kennt, kann man auch eher beurteilen, ob die Investition öffentlicher Mittel in das Humankapital eine bessere Anlageform ist als die Investition in andere Aktiva.

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

Die Bewertung der Auswirkungen von Bildung auf das Wachstum unterlag mehreren konzeptionellen und methodischen Schwierigkeiten. Ein zentraler Punkt ist die Wirkungsrichtung der Kausalität in der Wachstumsbeziehung: Löst Bildung Wachstum aus oder veranlasst Wachstum die Menschen dazu, mehr Bildungsangebote wahrzunehmen? In der Realität wirkt die Kausalität wahrscheinlich in beide Richtungen. In ähnlicher Weise könnte es einfach nur einen positiven Zusammenhang zwischen der Effizienz bei der Erzielung von Bildungsergebnissen und der in anderen Wirtschaftsbereichen erzielten Effizienz geben. Die Ergebnisse vieler Untersuchungen sind auch wegen unzulänglicher Daten zu relativieren. So lassen sich beispielsweise nur geringe Korrelationen zwischen den Bildungskennzahlen einiger der Hauptquellen bildungsrelevanter Daten erkennen. Des Weiteren wurde in Wachstumsuntersuchungen eine Reihe von Hilfsgrößen für das Humankapital verwendet, z. B. die durchschnittliche Ausbildungsdauer in Jahren, die Lesekompetenz Erwachsener und die Bildungsbeteiligung, und es wurden in den unterschiedlichen Untersuchungen verschiedene abhängige Variablen eingesetzt. Die Verwendung derartiger Hilfsgrößen wirft eine Reihe von Schwierigkeiten auf. So beziehen sie sich beispielsweise ausschließlich auf die formale Bildung und vernachlässigen dabei die Kompetenzen und Fähigkeiten, die in der Ausbildung am Arbeitsplatz, durch Erfahrung und auf andere Weise erworben wurden, sowie auch den Verlust an Fähigkeiten, wenn sie beispielsweise nicht mehr genutzt werden. Außerdem erfassen die Angaben zur Lesekompetenz Erwachsener nur eine Dimension des Humankapitals und verkennen Kompetenzen wie mathematische Fähigkeiten und technisches Wissen. Ferner sind Indikatoren für den Bildungsstand aufgrund der ungleichen Qualität der Bildungssysteme nicht unbedingt über die Länder hinweg voll vergleichbar. Internationale Untersuchungen wie der *Adult Literacy and Life Skills Survey* und das *Programme for the International Assessment of Adult Competencies* der OECD, das momentan ausgearbeitet wird, enthalten jedoch international vergleichbare mehrdimensionale Kompetenz-Indikatoren. So führen unterschiedliche Festlegungen des Humankapitals tatsächlich zu erheblichen Abweichungen in den Schätzungen für den Bestand an Humankapital in den einzelnen Ländern. Außerdem ist davon auszugehen, dass sich verschiedene Arten von Bildung unterschiedlich stark auf das Wachstum auswirken: Eine Kohorte von Absolventen der Ingenieurwissenschaften wird die Produktivität wahrscheinlich anders beeinflussen als eine gleich große Kohorte von Absolventen in Kunst oder Kunstwissenschaft. Die üblicherweise verwendeten kumulierten Hilfsgrößen für das Humankapital berücksichtigen diese unterschiedlichen Effekte jedoch nicht.

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

In der Forschung über die Wechselbeziehungen von Bildung und Wachstum gibt es noch viele Unbekannte. Wie oben ausgeführt, ist es immer noch offen, ob sich Bildung

und die Zunahme des Bestands an Humankapital auf die Höhe des BIP oder auf seine Wachstumsrate auswirken. Weitere Forschungsarbeiten könnten sich u. a. mit folgenden politisch relevanten Fragen beschäftigen:

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

Ergebnisse und Erläuterungen

Das OECD Growth Project

Der Bericht über die Ergebnisse des OECD Growth Projects in den Ausgaben 2003 und 2004 von *Bildung auf einen Blick* (OECD, 2003) (OECD, 2004c) stellte fest, dass im Jahr 2000 das Bruttoinlandsprodukt pro Kopf in den meisten OECD-Ländern um 25 bis 35 Prozentpunkte unter dem der Vereinigten Staaten lag. Die Produktivitätsunterschiede wurden für jedes Land in die folgenden drei Elemente unterteilt: den demographischen Effekt, die Ausnutzung des Arbeitskräfteangebots und die Arbeitsproduktivität. Der demographische Effekt bezieht sich auf das Verhältnis der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter zur Gesamtbevölkerung. In den meisten Ländern war dieser Effekt nur zu einem geringen Teil für den Produktivitätsunterschied zu den Vereinigten Staaten verantwortlich. Eine Analyse der Ausnutzung des Arbeitskräfteangebots (Beschäftigungsquoten kombiniert mit Arbeitsstunden) identifizierte eine Reihe von Ländern (z. B. die Vereinigten Staaten und Japan) mit sehr hohen Beschäftigungsquoten und überdurchschnittlich vielen Arbeitsstunden. Zwar hatten die meisten nordischen Länder höhere Beschäftigungsquoten, diese wurden jedoch durch die geringere Anzahl der geleisteten Arbeitsstunden relativiert. In einigen Ländern, in denen sowohl die Beschäftigungsquote als auch die Zahl der Arbeitsstunden relativ niedrig waren (z. B. Belgien, Frankreich, Italien und die Niederlande) war praktisch der gesamte Abstand ihres jeweiligen BIP pro Kopf zu dem der Vereinigten Staaten auf die geringere Ausnutzung des Arbeitskräfteangebots zurückzuführen. Die Ausnutzung des Arbeitskräfteangebots ist daher ein wesentlicher Faktor bei den Unterschieden im BIP pro Kopf zwischen den einzelnen Ländern. Von den 25 Ländern, für die Daten zur Verfügung standen, übertrafen nur fünf (Belgien, Irland, Italien, die Niederlande und Norwegen) die Arbeitsproduktivität (BIP pro Arbeitsstunde) der Vereinigten Staaten. In einer Reihe von Ländern mit relativ hoher Ausnutzung des Arbeitskräfteangebots (wie Island, Japan, Korea, Mexiko, Neuseeland und die Tschechische Republik) ergaben sich die Unterschiede zum BIP pro Kopf der Vereinigten Staaten hauptsächlich aus einer deutlich niedrigeren Arbeitsproduktivität.

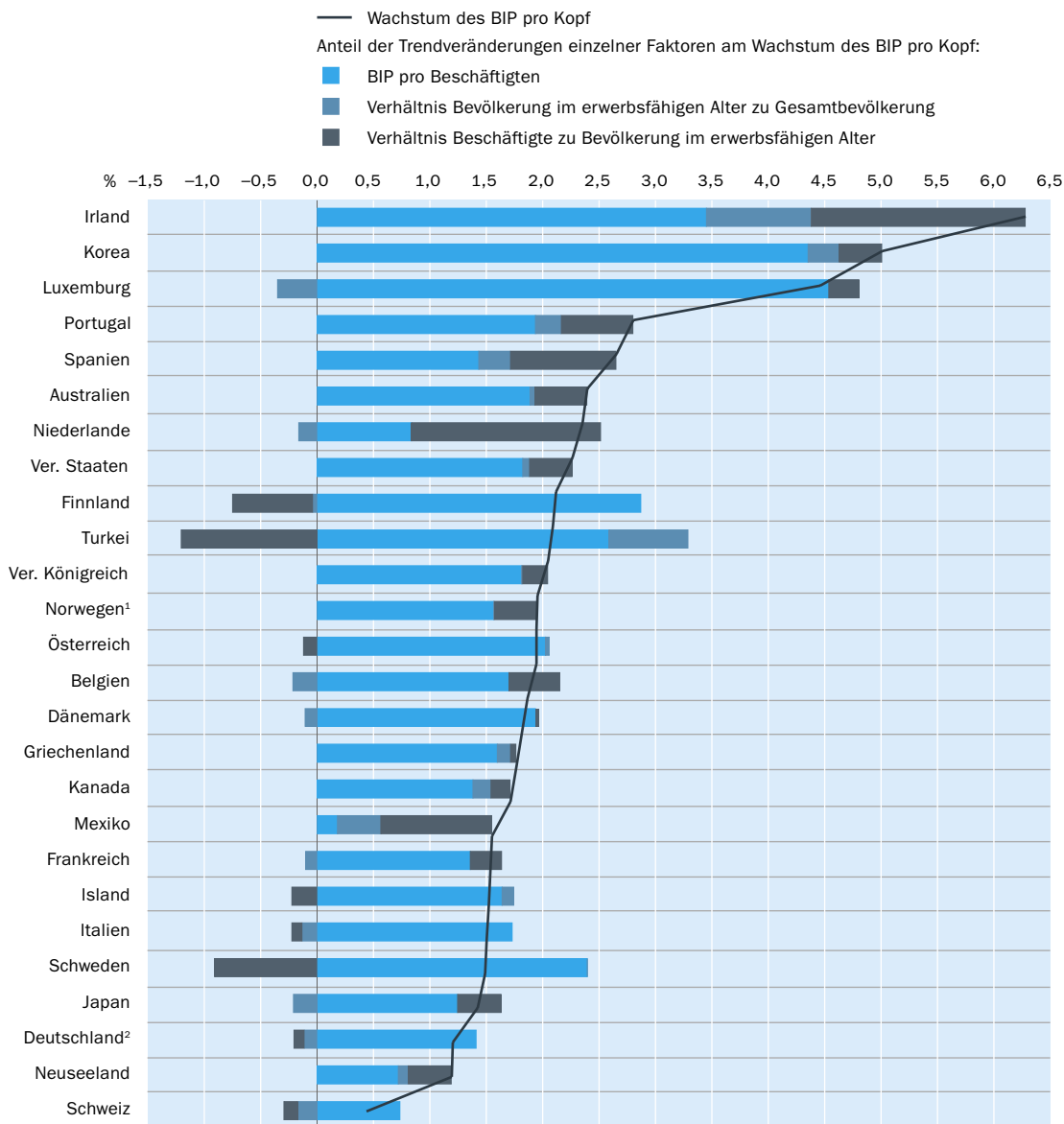
Die entscheidende Rolle von Arbeitsproduktivität und Humankapital

Abbildung A10.1 stellt die relative Bedeutung der wesentlichen Antriebskräfte für das Wachstum des BIP pro Kopf zwischen 1990 und 2000 dar und zeigt, dass sich die demographischen Veränderungen in den meisten OECD-Ländern nur relativ gering auswirkten. Die einzigen Länder, in denen die demographischen Veränderungen einen positiven und wesentlichen Beitrag zum Wachstum des BIP pro Kopf leisteten, waren Irland, Korea, Mexiko und die Türkei. In einigen OECD-Ländern (wie Belgien, Däne-

Abbildung A10.1

Wachstum des BIP pro Kopf – zugrunde liegende Faktoren (1990–2000)

Trendentwicklung, durchschnittliche jährliche Veränderung in Prozent



1. Nur Festland. 2. Referenzzeitraum 1991–2000.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Wachstums des BIP pro Kopf.

Quelle: OECD. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/685273465727>

mark, Deutschland, Frankreich, Italien, Japan, Luxemburg, den Niederlanden und der Schweiz) haben die demographischen Trends (in diesem rechnerischen Sinne) jedoch das Wachstum des BIP pro Kopf leicht verlangsamt. Dieser Trend dürfte in Zukunft noch stärker werden, da die Gesamtbevölkerung schneller altert.

Abbildung A10.1 zeigt, dass in den meisten OECD-Ländern mindestens die Hälfte des Anstiegs des BIP pro Kopf im letzten Jahrzehnt auf den Anstieg der Arbeitsproduktivität zurückzuführen war. In einigen Ländern war die höhere Arbeitsproduktivität sogar fast ausschließlich für den Anstieg des BIP pro Kopf verantwortlich. Hierzu gehören Dänemark, Deutschland, Finnland, Griechenland, Italien, Korea, Luxemburg, Österreich, Schweden und das Vereinigte Königreich.

Die Arbeitsproduktivität lässt sich auf mehrere Arten steigern: durch den Einsatz qualitativ höherwertiger Arbeitskräfte im Produktionsprozess, durch die Erhöhung und qualitative Verbesserung des Kapitaleinsatzes pro Arbeitskraft oder durch eine gesteigerte Leistungsfähigkeit beim Zusammenwirken dieser Produktionsfaktoren insgesamt, was die Wirtschaftswissenschaftler mit multifaktorieller Produktivität bezeichnen. Die multifaktorielle Produktivität beinhaltet vielerlei Arten von Effizienzsteigerungen, u. a. verbesserte Managementpraktiken, organisatorische Veränderungen und Innovationen, die bei einer gegebenen Kombination von Kapital und Arbeit eine höherwertige Produktion ermöglichen. Das Wissen, die Fähigkeiten und Kenntnisse der Arbeitskräfte – oder das Humankapital – spielen beim Anstieg der Pro-Kopf-Produktion eine zentrale Rolle. Die Erhöhung des Bildungsstandes der Arbeitskräfte während der neunziger Jahre ist nur ein Hinweis auf diese Rolle. Noch wichtiger könnte die Steigerung beim Umfang der nach der Ausbildung erworbenen Kompetenzen sein, wenngleich es dafür nur wenige gesicherte Messgrößen gibt. Somit ist das Humankapital eine bedeutende Determinante des Wirtschaftswachstums, wie verschiedene empirische Studien belegen (s. Kasten A10.1). Das OECD Growth Project schätzte, dass der langfristige Effekt eines weiteren Ausbildungsjahres der Erwachsenenbevölkerung auf die Leistung im Allgemeinen in der Größenordnung von 3 bis 6 Prozent liegt.

Kasten A10.1

Lesekompetenz und Wachstum in 14 OECD-Ländern

Neuere Forschungsarbeiten versuchten, die Beziehung zwischen Humankapital und makroökonomischem Wachstum unter Verwendung einer direkten Kennzahl für das Humankapital zu bewerten, die auf international vergleichbaren Daten für die Lesekompetenz basiert. Dieser Ansatz hilft, das Problem der unzureichenden Vergleichbarkeit von Kennzahlen für den Bildungsstand in den einzelnen nationalen Bildungssystemen zu vermeiden. Die Daten zur Lesekompetenz wurden der Internationalen Untersuchung der Lesekompetenz von Erwachsenen (*International Adult Literacy Survey – IALS*) 1994 entnommen, in welcher die Fähigkeiten von 16- bis 64-Jährigen im Umgang mit Texten, schematischen Darstellungen und Zahlen untersucht wurden. Die Daten beziehen sich auf 14 OECD-Länder. Anhand der Untersuchungsergebnisse wurde eine synthetische Zeitreihe von 1960 bis 1995 erzeugt. Dann setzte man die

Ergebnisse für die Lesekompetenz von 17- bis 25-Jährigen während eines bestimmten Zeitraums als Hilfsgrößen für die Investitionen in Humankapital in der vorherigen Periode ein. (Die Ableitung der Lesekompetenz in jungen Jahren von im Erwachsenenalter erhobenen Daten verlangt jedoch eigentlich eine Anpassung an die im Verlauf der Lebenszeit eintretenden Veränderungen am Humankapital. Diese Anpassung erfolgte nicht, was einen Nachteil dieses synthetischen Indikators gegenüber den Indikatoren der Schulbildung darstellt.) Zeitreihen und länderübergreifende Angaben wurden in einem Panel-Datensatz zusammengefasst. Es könnte als Schwachpunkt dieser Kennzahl ausgelegt werden, dass keine Angaben über Immigrationsströme berücksichtigt wurden.

Diese Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass sich für Wachstumsregressionen die Lesekompetenz als eine tauglichere direkte Maßzahl des Humankapitals erweist als Indikatoren der Schulbildung. Ein Land, das bei der Lesekompetenz Ergebnisse erzielt, die ein Prozent über dem internationalen Durchschnitt liegen, übertrifft andere Länder bei der Arbeitsproduktivität um 2,5 Prozent und beim BIP um 1,5 Prozent. Laut IALS gibt es zwei mögliche Erklärungen für die Tatsache, dass die Daten zur Lesekompetenz mehr über den relativen Wohlstand eines Landes aussagen sollten als die Angaben zu den Jahren formaler Ausbildung: Die Lesekompetenz könnte eine übergeordnete Kennzahl für einige der Hauptantriebskräfte des Wachstums sein, wie beispielsweise die soziale Infrastruktur, und die Daten zur Lesekompetenz könnten über die Länder hinweg besser vergleichbar sein als die Daten zur Bildungsdauer. Zur Überprüfung dieser Interpretationen werden in der Studie weitere Untersuchungen mittels beider Indikatoren für das Humankapital vorgeschlagen, um die Wachstumseffekte in mehreren Regionen eines Landes zu vergleichen. Hierdurch ließen sich die Probleme mangelnder internationaler Vergleichbarkeit überwinden, da das relative Abschneiden der beiden Indikatoren zeigen würde, welcher als Kennzahl für das Humankapital tauglicher ist und welcher am engsten mit dem wirtschaftlichen Wachstum zusammenhängt.

Es hat sich gezeigt, dass Kennzahlen, die auf den Durchschnittswerten für die Lesekompetenz aller Personen basieren, das kumulierte Humankapital wesentlich besser darstellen als solche, die sich auf den Anteil der Personen beziehen, die ein hohes Niveau der Lesekompetenz erlangt haben. Dies deckt sich mit dem Ansatz, dass die Steigerung der Produktivität der Erwerbsbevölkerung insgesamt der entscheidendere Effekt der Bildung auf das Wachstum ist und weniger eine Steigerung der Zahl an Personen, die in der Lage sein könnten, entscheidende Innovationen herbeizuführen. Es fällt auf, dass sich eine Verbesserung der Lesekompetenz der Frauen wesentlich stärker auf das Wachstum auswirkte als eine Verbesserung der Lesekompetenz der Männer. Hierfür bieten sich mehrere Erklärungen an: Die Investitionen in Bildung wurden möglicherweise besonders fähigen Frauen zuteil, die früher durch gesellschaftliche Hürden zurückgehalten wurden; die Ertragsraten für Bildung waren eventuell für Frauen angesichts des niedrigen Ausgangsniveaus ihrer Lesekompetenz besonders hoch; ein höheres Bildungsniveau könnte zu einer Umverteilung der Arbeit zwischen Männern und Frauen in den verschiedenen Berufen führen, so dass schließlich viel mehr Männer und Frauen in Berufen arbeiten, in denen sie einen relativen Vorteil haben; falls die männliche und die weibliche Arbeitsleistung nicht vollständig austauschbar ist, könnte ein höheres Bildungsniveau der Frauen

eine Umbruchphase im Bestand an Human- und Sachkapital mit schnellem Wachstum auslösen, nach der sich ein neuer ausgewogener Zustand einstellt; mögliche statistische Auswirkungen größerer Unterschiede bei den Leseleistungen von Frauen zwischen den Ländern und ein möglicher Zusammenhang zwischen der Lesekompetenz der Frauen und unberücksichtigten Variablen, die sich auf das Wachstum auswirken, wie z. B. der soziale Entwicklungsstand eines Landes.

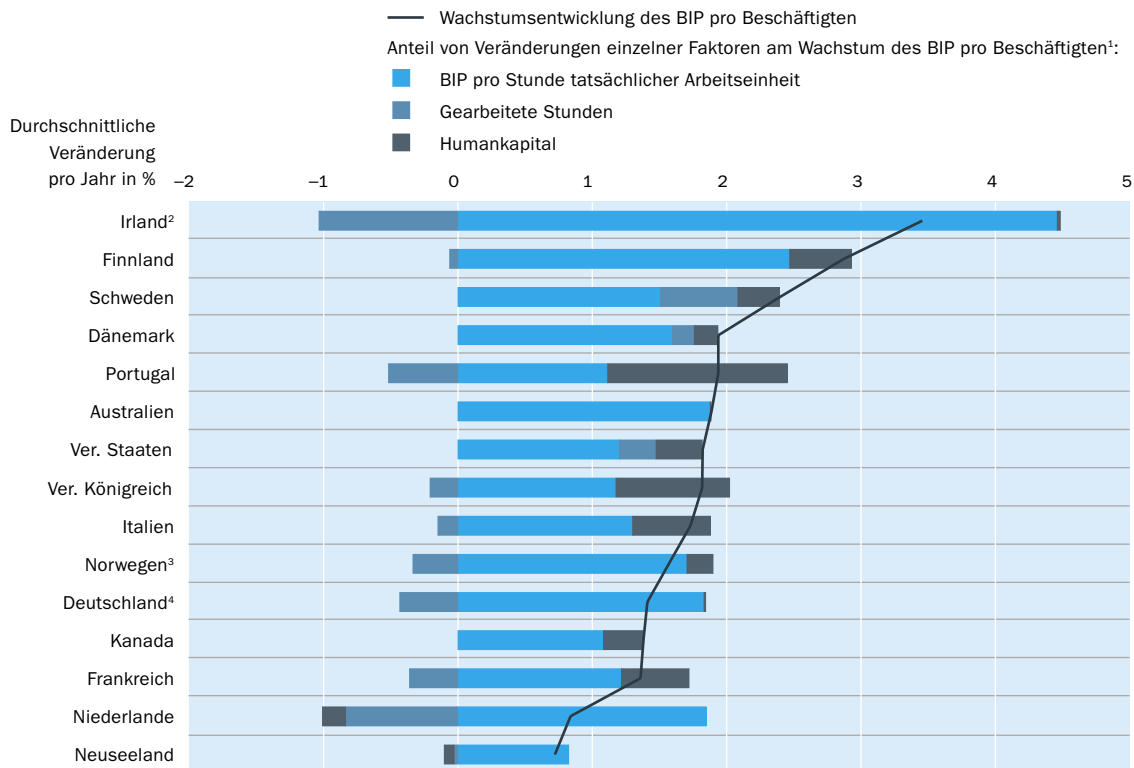
Quelle: Coulombe et al. (2004).

Abbildung A10.2 zeigt, dass die Produktionssteigerung pro Beschäftigten teilweise auf das höhere Humankapital der Beschäftigten zurückzuführen ist. Die Abbildung verdeutlicht die Auswirkungen der Veränderungen im durchschnittlichen Humankapital der Beschäftigten auf das Wachstum des konjunkturbereinigten BIP pro Arbeitsstunde. In der Abbildung werden die durchschnittlichen prozentualen Veränderungen pro Jahr im BIP pro Kopf im Zeitraum 1990 bis 2000 im Prinzip in drei Bestandteile untergliedert: 1. Veränderungen in der Anzahl der durchschnittlich geleisteten Arbeitsstunden,

Abbildung A10.2

Verbesserungen des Humankapitals und ihr Beitrag zur Steigerung der Arbeitsproduktivität (1990–2000)

Durchschnittliche jährliche Veränderung in Prozent



1. Basierend auf der folgenden Aufteilung: Wachstum des BIP pro Beschäftigten = (Veränderungen in dem BIP pro Stunde tatsächlicher Arbeitseinheit) + (Veränderungen in der Anzahl der durchschnittlich geleisteten Arbeitsstunden) + (Veränderungen des Humankapitals). 2. Referenzzeitraum 1990–1999. 3. Nur Festland. 4. Referenzzeitraum 1991–2000.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des tendenziellen Wachstums des BIP pro Beschäftigten.

Quelle: OECD. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/685273465727>

2. Veränderungen in der durchschnittlichen Zahl der Jahre formaler Ausbildung (hier als Kennzahl für die qualitative Veränderung der Erwerbstätigen verwendet) und
3. Veränderungen des BIP pro Stunde tatsächlicher Arbeitseinheit, was, nach Berücksichtigung der Veränderungen bei den Arbeitsstunden und der durchschnittlichen Qualität der Erwerbstätigen, der Veränderung im BIP pro Beschäftigten entspricht. Letzteres basiert auf einer Kennzahl für den Produktionsfaktor Arbeit, der die Anteile von Beschäftigten mit unterschiedlichem formalem Ausbildungsniveau zusammenfasst und jeweils nach ihrem relativen Lohnniveau gewichtet. Zwei Annahmen liegen dieser Maßzahl zugrunde: Der Bildungsstand macht einen Großteil des Humankapitals aus, das die Beschäftigten verkörpern, und das jeweilige relative Lohnniveau stellt eine hinreichende quantitative Näherung für die relative Produktivität von Arbeitskräften mit unterschiedlichem Bildungsstand dar.

Bildung und Gesundheit: Ein Geflecht von Beziehungen

Ein höherer Bildungs- und Qualifizierungsgrad korreliert positiv mit dem selteneren Vorkommen einer Reihe von körperlichen und psychischen Leiden. Diese Beziehungen wurden in allen Ländern beobachtet und auch über alle Einkommens-, Alters- und ethnischen Gruppen hinweg. Es gibt sowohl direkte als auch indirekte Wechselwirkungen, und einige können darüber hinaus auch während der einzelnen Lebensphasen unterschiedlich sein (ein laufendes OECD-Projekt mit dem Titel *Social Outcomes of Learning* untersucht eine Reihe sozialer Folgewirkungen der Bildung, u. a. in bestimmten Gesundheitsbereichen).

Eine Vielzahl von Untersuchungen deutet darauf hin, dass sich Bildung kausal positiv auf einen guten Gesundheitszustand auswirkt, jedoch gibt es erhebliche methodische Schwierigkeiten, diese Kausalität auch zu belegen. So können beispielsweise die körperliche und geistige Leistungsfähigkeit und bestimmte Merkmale der Eltern sowohl zum Erreichen eines höheren Bildungsstandes als auch eines besseren Gesundheitszustandes führen. Zum Teil bestimmt auch die dominante zeitliche Orientierung einer Person – ob sie mehr auf die Gegenwart oder die Zukunft ausgerichtet ist – über die Investitionen, die sie in Bildung und Gesundheit tätigt. Umgekehrt besteht eine positive Beziehung zwischen Gesundheitszustand und Bildungsstand, obwohl die Auswirkungen des Gesundheitszustandes auf die Bildungsergebnisse bei Erwachsenen eher gering sein mögen. Aus der Forschung ergeben sich drei Aspekte, unter denen sich ein höherer Bildungsstand positiv auf die Gesundheit auswirken kann:

- **Effekte auf das Einkommen und die Beschäftigung** – Das Risiko der Arbeitslosigkeit – die häufig mit schlechter körperlicher und psychischer Gesundheit einhergeht – ist für höher Qualifizierte geringer. Sie arbeiten auch eher in Berufen, die sie befriedigen und weniger körperliche Gefahren mit sich bringen. Ferner verdienen höher Qualifizierte meist mehr und erreichen eine höhere berufliche Stellung. Ein höheres Einkommen bedeutet leichteren Zugang zur Gesundheitsversorgung (je nach den landesspezifischen Voraussetzungen für die Gesundheitsversorgung) und weniger Belastung durch finanzielle Unsicherheit. Ein höherer Verdienst durch bessere Bildung erhöht auch die Opportunitätskosten von Verhaltensweisen, die sich gesundheitsschädigend auswirken können. Man schätzt, dass in den Vereinigten Staaten wirtschaftliche Faktoren für rund die Hälfte der Auswirkungen der Bildung auf den körperlichen Gesundheitszustand der über 60-Jährigen verantwortlich sind.

- **Auswirkungen auf gesundheitsrelevante Verhaltensweisen** – Es gibt vielfältige Auslöser für Verhaltensänderungen, u. a. ein ausgeprägteres Bewusstsein in Gesundheitsfragen und mehr Zugang zu entsprechenden Informationen, die auch meist besser verstanden werden (einige Studien zeigen allerdings auch, dass der Bildungsstand sich selbst dann positiv auf den Gesundheitszustand auswirkt, wenn das gesundheitsrelevante Wissen gleich bleibt). Vielleicht fördert die Bildung auch das zukunftsorientierte Denken und motiviert so zu langfristigeren Investitionen in die eigene Gesundheit. Die Auswirkungen von bildungsbedingten Verhaltensänderungen sind je nach Gesundheitszustand unterschiedlich. Forschungsarbeiten haben eine positive Beziehung zwischen höherem Bildungsstand und gesünderer Ernährung, seltenerem Rauchen und Alkoholmissbrauch, mehr sportlicher Betätigung und sogar der häufigeren Verwendung von Sitzgurten festgestellt. Bildung beeinflusst auch die Nutzung von Gesundheitsdienstleistungen positiv. So zeigen Ergebnisse aus den Vereinigten Staaten zum Beispiel, dass Männer mit einer geringeren Grundbildung sich meist erst in einem späteren Stadium von Prostatakrebs in Behandlung begeben. In gleicher Weise wird ein Zusammenhang zwischen der Häufigkeit der Nutzung der Mammographie durch Frauen und einer geringeren Lesekompetenz festgestellt. Die Analysen und das politische Interesse konzentrieren sich zunehmend auf die „Gesundheitsmündigkeit“ (Health Literacy) – die Fähigkeit, „grundlegende gesundheitsrelevante Informationen und Leistungen, die Voraussetzung für gesundheitliche Entscheidungen sind, zu beschaffen, zu verarbeiten und zu verstehen“ (Rudd et al., 1999). Die Lesekompetenz einer Vielzahl Erwachsener reicht nicht aus für die Verarbeitung von gesundheitsbezogenen Informationen, insbesondere unter den Risikogruppen in der Bevölkerung. Eine Untersuchung mit 958 englischsprachigen Patienten, die zur Behandlung in eine ambulante Klinik in Atlanta/Georgia in den Vereinigten Staaten kamen (keine Notfälle), ergab, dass fast die Hälfte nicht oder nur eingeschränkt in der Lage war, die Anweisungen zur Medikamenteneinnahme bzw. die Krankenhausunterlagen zu verstehen (Rudd et al., 1999). Eine unzureichende Gesundheitsmündigkeit kann den Zugang zur Behandlung und deren Wirkung beeinträchtigen. Geringere funktionelle Gesundheitsmündigkeit könnte auch mit höheren Gesamtkosten für das Gesundheitswesen zusammenhängen. Mangelnde Grundkompetenzen werfen auch ethische Fragen auf, wenn es um medizinische Eingriffe und Maßnahmen geht, bei denen eine aufgeklärte Einwilligung des Patienten erforderlich ist. Tatsächlich wurde der volle Umfang der Auswirkungen unzureichender Gesundheitsmündigkeit bisher noch nicht vollständig erfasst.
- **Psychosoziale Effekte** – Der Bildungsstand hat vielfältige Auswirkungen darauf, wie jemand die verschiedenen Belastungen des täglichen Lebens meistert. Bildung kann die Selbstachtung steigern, die sozialen Kompetenzen, die Fähigkeit, Probleme zu lösen, die Selbstkontrolle und das soziale Engagement, wodurch sich dann auch die Fähigkeiten zur Konfliktbewältigung verbessern können. Forschungsergebnisse aus dem Vereinigten Königreich zeigen, dass die Wahrscheinlichkeit, unter Depressionssymptomen zu leiden, sich bei Männern und Frauen mehr als verdoppelt, wenn sie nur über ein niedriges Niveau an Grundfertigkeiten verfügen. Andererseits riefen Untersuchungsergebnisse, die auf eine Verschlechterung der psychischen Gesundheit von Heranwachsenden und jungen Erwachsenen in einer Reihe von OECD-Ländern hindeuteten, Besorgnis hervor wegen möglicher negativer Effekte von schulischer Belastung und konkurrenzbetonter und/oder wenig förderlicher Lernatmosphäre.

Die positive Relation zwischen Bildung und besserem Gesundheitszustand gilt jedoch nicht unter allen Umständen (und gelegentlich nur in Bezug auf die unteren Bildungsniveaus). Es gibt keine Verbindung zwischen seltenerem Auftreten von Angstzuständen und höherer Bildung. Dagegen wird ein höherer Bildungsgrad mit dem häufigeren Auftreten von Ess-Störungen und Beschwerden wie Allergien und chronischer Müdigkeit in Verbindung gebracht (eine Beziehung, die eine gewisse diagnostische Voreingenommenheit ausdrücken könnte).

Auch der Bildungsstand der Eltern wirkt sich vielfältig auf den Gesundheitszustand ihrer Kinder aus. Es wurde ein positiver Einfluss eines höheren Bildungsniveaus der Eltern auf die Gesundheit im Kindes- und Jugendalter festgestellt, selbst unter Berücksichtigung von Variablen wie Geburtsgewicht, Alter der Mutter bei der Geburt, Familieneinkommen und angeborenen Behinderungen. Ferner kommt es bei gebildeteren Müttern seltener zu einer Reihe von Verhaltensweisen, die Ungeborenen oder Kleinkindern schaden.

Die Auswirkungen des Bildungsgrads auf den Gesundheitszustand müssen noch gründlicher erforscht werden. Wenn der gesamte Umfang und das Ausmaß dieser Zusammenhänge besser bekannt wären, könnte sich daraus eine ganz neue Berechnungsgrundlage für die Entscheidungen über die öffentlichen Bildungsinvestitionen ergeben. Insbesondere besteht Unklarheit darüber, welche Rolle die Bildung und die Unterrichtsbedingungen für die psychische Gesundheit Jugendlicher spielen. Hier bedarf es weiterer Forschung. Weiter gehende Forschung könnte auch den gesundheitlichen Effekt bestimmter Bildungsinterventionen erhellen. So sind die Belege für eine Beziehung zwischen Bildungsgrad und zeitlicher Orientierung noch unvollständig, was teilweise damit zusammenhängt, dass diese nur sehr schwer direkt gemessen werden kann. Sollte sich bestätigen, dass der Bildungsgrad – und/oder elterliche Gewohnheiten – andere Zeitpräferenzen auslösen, so wäre dies von unmittelbarer politischer Bedeutung. Solche Nachweise könnten beispielsweise den Schluss nahe legen, dass allgemeine Maßnahmen zur Stärkung der Zukunftsorientierung der Schüler sinnvoller sind als gezielte Gesundheitsaufklärungskampagnen. (In diesem Zusammenhang ist es interessant, dass es immer noch die Gebildeteren sind, die relativ weniger rauchen, obwohl die Informationen über die Gefahren des Rauchens in vielen Ländern hinlänglich verfügbar sind. Die Ursache könnte eine durch einen höheren Bildungsgrad ausgelöste, intensivere Zukunftsorientierung sein.)

Kasten A10.2

Bildung und sozialer Zusammenhalt

Sozialer Zusammenhalt ist ein komplexes Konzept, das eine Reihe von Aspekten beinhaltet. Zur Untersuchung des sozialen Zusammenhalts wurden verschiedene Faktoren herangezogen: die Verbrechensquote, das staatsbürgerliche Verhalten, die politische Beteiligung, ausgewogene Einkommensniveaus sowie Vertrauen und Toleranz (insbesondere gegenüber ethnischen oder rassischen Unterschieden). Die Messung der einzelnen Dimensionen des sozialen Zusammenhalts ist oft schwierig, insbesondere im Rahmen internationaler Vergleiche. Dieser Textkasten enthält eine

kurze Zusammenfassung der Erkenntnisse hinsichtlich der Beziehung zwischen Bildung und staatsbürgerlicher Beteiligung, Kriminalität und Toleranz gegenüber anderen Rassen.

Der Wissenschaft ist es bisher nicht gelungen, einen direkten kausalen Zusammenhang zwischen Bildung und aktiver staatsbürgerlicher Beteiligung herzustellen. In vielen OECD-Ländern ging ein Anstieg im durchschnittlichen Bildungsniveau mit einer fallenden Wahlbeteiligung einher. Man hat jedoch festgestellt, dass Personen mit besseren Kenntnissen über das Gemeinwesen sich stärker sozial engagieren (die Forschungsergebnisse zeigen, dass das staatsbürgerliche Wissen unter den Jugendlichen zwischen den Ländern stark differiert). In einigen Ländern konnte eine positive Beziehung zwischen Lesekompetenz und freiwilligem staatsbürgerlichen Engagement nachgewiesen werden. Diese Beziehungen scheinen jedoch von länderspezifischen Rahmenbedingungen beeinflusst zu sein. Daher findet sich in den Ländern mit einem hohen Niveau von Lesekompetenz und staatsbürgerlichen Kenntnissen nicht unbedingt auch ein stärkeres politisches Engagement. Die IALS zeigte eine starke Verknüpfung des Niveaus der Lesekompetenz eines Landes mit der Anzahl der weiblichen Abgeordneten, aber auch hier sind die kausalen Zusammenhänge noch nicht geklärt.

Die nationalen Unterschiede bei der Definition und Erfassung von Straftaten erschweren eine länderübergreifende Untersuchung über deren Beziehungen zum Bildungsstand. Die verfügbaren Daten geben wenige Hinweise darauf, dass der Bildungsstand in direkter Beziehung zur Verbrechensquote steht. Es wurde jedoch festgestellt, dass sowohl frühkindliche Erziehung und Betreuung als auch ein längerer Verbleib im Bildungssystem eine negative Korrelation zur Straffälligkeit aufweisen. Die Wissenschaft hat ferner eine positive Beziehung zwischen der Straffälligkeit Einzelner und deren Misserfolgen in ihrer Bildungsbiografie nachgewiesen. Es gibt jedoch zahlreiche Nachweise für die Verbindung von geringem Bildungsstand und Jugendkriminalität. Aggregatdaten lassen die indirekten Effekte der Bildung auf die Kriminalität erkennen, die aus den mikrosozialen Daten nicht ablesbar sind. Insbesondere zeigen Forschungsergebnisse, die verschiedene Zusammenhänge beleuchteten, dass die Verbrechenshäufigkeit positiv mit sozioökonomischer Ungleichheit korreliert. Die sozioökonomische Ungleichheit ihrerseits wurde direkt mit „Ungleichheit“ im Bereich der Bildung in Relation gesetzt. Auch Untersuchungen der Gewalt in einigen jugendlichen Subkulturen zeigten eine positive Beziehung u. a. mit der Marginalisierung im Arbeits- und Wohnungsmarkt, die wiederum mit schlechten Bildungsergebnissen zusammenhing.

In vielen Gesellschaften ist die Toleranz, insbesondere gegenüber ethnischen und rassischen Unterschieden, ein wichtiges Anliegen der politischen Entscheidungsträger. Die Bildung könnte sich auf mindestens zwei Arten auf die Häufigkeit der Intoleranz gegenüber anderen Rassen auswirken. Zum einen kann durch Bildung der Einzelne bessere kognitive Fähigkeiten entwickeln, die ihn in die Lage versetzen, kausale Zusammenhänge und Aussagen zu Rasse und ethnischer Zugehörigkeit kritisch zu beurteilen. Und Bildung kann die Entwicklung von Werten beeinflussen. Es gibt Hinweise darauf, dass bei Personen in bestimmten sozialen Verhältnissen ein Mehr an Bildung mit mehr Toleranz für andere Kulturen einhergeht. Durch

Forschungen wurde auch eine negative Korrelation zwischen Bildungsdauer und Bildungsniveau und dem Vertreten rassistischer Ansichten nachgewiesen. Die im Eurobarometer und den Europäischen Werteuntersuchungen erhobenen Daten haben allerdings auch gezeigt, dass das zunehmende Bildungsniveau in Europa nicht zu größerer Toleranz gegenüber anderen Rassen geführt hat. Ferner wurde nachgewiesen, dass in einigen Ländern die rassistische Intoleranz trotz der Bemühungen, ihr durch formale Bildung entgegenzuwirken, über Jahrzehnte hinweg unverändert blieb. Daher ist man zu dem Schluss gekommen, dass es einer der Effekte von Bildung sein könnte, dass die Wahrscheinlichkeit, mit der gewisse Personen intolerante Ansichten äußern, sich ändert, nicht jedoch die Wahrscheinlichkeit, mit der sie solche Ansichten teilen. Es gibt umfangreiche Belege dafür, dass die Auswirkungen der Bildung auch noch durch weitere Faktoren, wie die Bedingungen auf dem Wohnungs- und Arbeitsmarkt, das Ausmaß an Einwanderung und die Kommunalpolitik, abgeschwächt werden.

Quellen: Preston und Green (2003); OECD/Statistics Canada (2003).

Definitionen und angewandte Methodik

Zu den im Zusammenhang mit dem Unterabschnitt „Bewertung der makroökonomischen Erträge aus Bildung: Herausforderungen und offene Fragen“ relevanten Auswirkungen der unterschiedlichen Definitionen des Humankapitals auf internationale Vergleichsschätzungen für den Bestand an Humankapital s. Wösmann (2003). Belege dafür, dass die Auswirkungen von Bildung auf das Wachstum nicht alle Länder gleichermaßen betreffen und sich im Verlaufe von durchschnittlich 7,5 Jahren Ausbildung verringern, finden sich in Krueger und Lindhal (2001). Dieser Abschnitt stützt sich außerdem sehr auf die Arbeiten von Sianesi und Van Reenan (2003) sowie von de la Fuente und Ciccone (2003).

Im Abschnitt „Ergebnisse und Erläuterungen“ wurde das Humankapital geschätzt auf Basis der erzielten Abschlüsse in den einzelnen Bildungsbereichen und der jeweiligen durchschnittlichen Ausbildungsdauer der Bevölkerung im Erwerbsalter. Diese Kennzahl des Humankapitals wurde abgeleitet aus OECD-Daten in Kombination mit Daten von de la Fuente und Doménech (2000). Weitere Informationen über die Definitionen, Methodik und Quellen s. *The Sources of Economic Growth in OECD Countries* (OECD, 2003b) und *The New Economy: Beyond the Hype* (OECD, 2001). Die genannten Zahlen entsprechen den in diesen Berichten veröffentlichten, spätere Änderungen an den Angaben zum BIP durch einige Länder wurden nicht berücksichtigt. Diese nachträglichen Änderungen haben jedoch keinerlei Auswirkungen auf die allgemeinen Aussagen der Analyse.

Der Unterabschnitt „Bildung und Gesundheit: Ein Geflecht von Beziehungen“ bezieht sich auf Grossman and Kaestner (1997), Hammond (2002), Groot and van den Brink (2004), The Nuffield Foundation (2004) und Rudd et al. (1999).

Kapitel B



Die in Bildung investierten Finanz- und Humanressourcen

B



Klassifizierung der Bildungsausgaben

In diesem Kapitel werden die Bildungsausgaben anhand von drei Dimensionen klassifiziert:

- Die erste Dimension ist im nachstehenden Diagramm durch die horizontale Achse dargestellt und bezieht sich auf den Ort, an dem Ausgaben anfallen. Die eine Komponente dieser Dimension sind Ausgaben in den Schulen und Hochschulen sowie in den Bildungsministerien und anderen Einrichtungen, die direkt an der Bereitstellung und Unterstützung von Bildung beteiligt sind. Ausgaben für Bildung außerhalb von Bildungseinrichtungen sind eine weitere Komponente.
- Die zweite Dimension ist im nachstehenden Diagramm durch die vertikale Achse dargestellt und kennzeichnet die für Bildungszwecke erworbenen Sach- und Dienstleistungen. Nicht alle Ausgaben für Bildungseinrichtungen sind als unmittelbare Ausgaben für Bildung oder Unterricht einzustufen. In vielen OECD-Ländern bieten die Bildungseinrichtungen zusätzlich zum Unterricht auch noch verschiedene zusätzliche Dienstleistungen zur Unterstützung der Schüler/Studierenden und ihrer Familien an, wie z. B. Mahlzeiten, Transport, Unterbringung etc. Im Tertiärbereich können die Ausgaben für Forschung und Entwicklung einen nicht unerheblichen Anteil darstellen. Nicht alle Ausgaben für Sach- und Dienstleistungen im Bildungsbereich finden in Bildungseinrichtungen statt. So können beispielsweise Familien die erforderlichen Schulbücher und Unterrichtsmaterialien selbst kaufen oder ihren Kindern Privatunterricht erteilen lassen.
- Die dritte Dimension – im nachstehenden Diagramm durch die farbliche Kennzeichnung dargestellt – nimmt eine Einteilung der Mittel nach ihrer Herkunft vor. Zu diesen Quellen zählen die öffentliche Hand und internationale Organisationen (hellgrau) sowie die privaten Haushalte und andere private Einheiten (hellblau). Wo private Bildungsausgaben durch öffentliche Mittel subventioniert werden, ist dies im Diagramm graublau gekennzeichnet. Dieses Diagramm wird jedem Indikator vorangestellt, um anzugeben, welcher Bereich in ihm abgedeckt wird.

Bildungsausgaben innerhalb von Bildungseinrichtungen

(z. B. Schulen, Hochschulen, Einrichtungen der Bildungsverwaltung und soziale Dienste für Schüler/Studierende)

Bildungsausgaben außerhalb von Bildungseinrichtungen

(z. B. der private Erwerb von Gütern und Dienstleistungen für Bildungszwecke, inkl. Privatunterricht)

Ausgaben für eigentliche Bildungsdienstleistungen

z. B. öffentliche Ausgaben für Bildungsangebote in Bildungseinrichtungen

z. B. subventionierte private Ausgaben für Unterrichtszwecke in Bildungseinrichtungen

z. B. private Ausgaben für Unterrichts- bzw. Studiengebühren

z. B. subventionierte private Ausgaben für Bücher

z. B. private Ausgaben für Bücher und anderes Unterrichtsmaterial oder Privatunterricht

Ausgaben für Forschung und Entwicklung

z. B. öffentliche Ausgaben für Forschung an Hochschulen

z. B. Mittel der Privatwirtschaft für Forschung und Entwicklung an Bildungseinrichtungen

Ausgaben für nicht unterrichtsbezogene Dienstleistungen im Bildungsbereich

z. B. öffentliche Ausgaben für zusätzliche Dienstleistungen wie Mahlzeiten, Transport zur Schule, Unterbringung auf dem Campus

z. B. private Ausgaben für zusätzliche Dienstleistungen

z. B. subventionierte private Ausgaben für den Lebensunterhalt der Schüler/Studierenden bzw. reduzierte Tarife im ÖPNV

z. B. subventionierte private Ausgaben für den Lebensunterhalt der Schüler/Studierenden bzw. reduzierte Tarife im ÖPNV

■ Öffentliche Mittel

■ Private Mittel

■ Öffentlich subventionierte private Mittel

Indikator B1:

Bildungsausgaben pro Schüler/ Studierenden

Dieser Indikator bietet eine Übersicht über die pro Schüler/Studierenden aufgewendeten Mittel. Die Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden hängen vor allem ab von den Gehältern der Lehrkräfte (s. Indikatoren B6 und D3), den Ruhestandsregelungen, den Lehrmaterialien und -einrichtungen, der Ausrichtung der angebotenen Bildungs- bzw. Studiengänge (s. Indikator C2) und der Anzahl der Schüler/Studierenden in einem Bildungssystem (s. Indikator C1). Maßnahmen, die eingeführt wurden, um neue Lehrkräfte zu gewinnen, die durchschnittliche Klassengröße zu reduzieren oder die Zusammensetzung der Beschäftigten im Bildungswesen zu verändern, haben zu Veränderungen bei den Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden geführt.

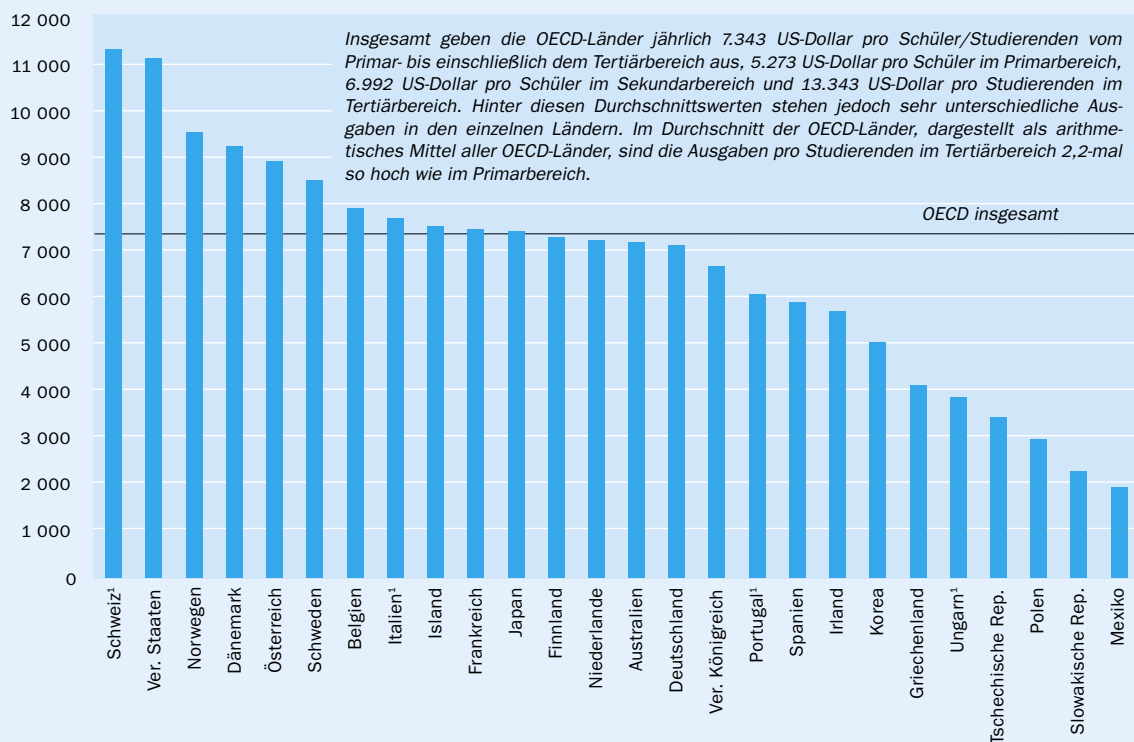
Wichtigste Ergebnisse

Abbildung B1.1

Jährliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden vom Primar- bis zum Tertiärbereich (2002)

Die Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden können als Kennzahl für die Kosten pro Schüler/Studierenden im jeweiligen Bildungssystem dienen. Diese Abbildung enthält die jährlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden in US-Dollar, kaufkraftbereinigt, basierend auf Vollzeitäquivalenten.

Ausgaben pro Schüler/Studierenden (in US-Dollar, kaufkraftbereinigt)



1. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Ausgaben pro Schüler/Studierenden.

Quelle: OECD, Tabelle B1.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/040455163621>

Weitere interessante Einzelergebnisse dieses Indikators

- Ohne FuE-Aktivitäten liegen die Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich im Durchschnitt bei 7.299 US-Dollar pro Studierenden und reichen von maximal 4.500 US-Dollar pro Studierenden in Griechenland, Polen, der Slowakischen Republik und der Türkei bis zu mehr als 8.500 US-Dollar in Australien, Dänemark, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten.
- In einigen OECD-Ländern führen geringe jährliche Ausgaben pro Studierenden im Tertiärbereich jedoch trotzdem aufgrund der langen Studienzeiten zu hohen Gesamtkosten pro Studierenden.
- Niedrigere Ausgaben sind jedoch nicht automatisch mit einer niedrigeren Qualität der Bildungsdienstleistungen gleichzusetzen. So gehören beispielsweise Australien, Belgien, Finnland, Japan, Korea, Neuseeland, die Niederlande sowie die Tschechische Republik, Länder mit moderaten Bildungsausgaben pro Schüler im Primar- und Sekundarbereich I, zu den OECD-Ländern mit den besten Leistungen 15-jähriger Schüler im Fach Mathematik.
- Die realen Bildungsausgaben steigen tendenziell im Laufe der Zeit, da die Lehrergehälter (der größte Einzelposten) mit dem allgemeinen Gehaltsniveau ansteigen. Das Ausmaß der Steigerung kann jedoch zeigen, inwieweit es Ländern gelingt, die Kosten in Grenzen zu halten und die Produktivität zu steigern. Hierbei bestehen große Unterschiede zwischen den einzelnen Bildungsbereichen. Die Bildungsausgaben pro Schüler im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nichttertiären Bereich stiegen zwischen 1995 und 2002 in Australien, Griechenland, Irland, den Niederlanden, Polen, Portugal, Spanien und der Türkei um mindestens 30 Prozent. Im Tertiärbereich gingen dagegen die Ausgaben pro Studierenden in einigen Ländern zurück, da mit dem Anstieg der Studierendenzahlen keine entsprechende Veränderung der Bildungsausgaben einherging.
- Obwohl die Bildungsausgaben pro Studierenden im Tertiärbereich nicht im gleichen Maße angestiegen sind wie in den vorgelagerten Bereichen, geben die Länder im Schnitt immer noch mehr als doppelt so viel pro Studierenden im Tertiärbereich aus als pro Schüler im Primar- oder Sekundarbereich.

Erfasste Daten (Erklärung siehe S. 146)

Politischer Hintergrund

Jährliche und kumulierte Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden in absoluten Zahlen und im Verhältnis zum BIP pro Kopf

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

Aus diesem Grund ist die Frage, ob die für die Bildung eingesetzten Mittel auch einen den Investitionen entsprechenden Nutzen bringen, häufig Gegenstand öffentlicher Diskussionen. Zwar ist es schwierig, den optimalen Ressourcenumfang abzuschätzen, der notwendig ist, um jeden Schüler/Studierenden auf ein Leben und Arbeiten in einer modernen Gesellschaft vorzubereiten, doch können internationale Vergleiche der Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden als Anhaltspunkte für eine Bewertung der Effektivität der verschiedenen Bildungsangebote dienen.

Entwicklung der Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden

Die Politik muss abwägen zwischen der Notwendigkeit, die Qualität des Bildungsangebots zu verbessern, und dem Wunsch, den Zugang zur Bildung, insbesondere im Tertiärbereich, zu erweitern. Die vergleichende Übersicht der Entwicklung der Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden zeigt, dass in vielen OECD-Ländern mit dem Anstieg der Schüler-/Studierendenzahlen, insbesondere im Tertiärbereich, nicht immer auch eine entsprechende Veränderung der Bildungsausgaben einhergegangen ist.

Schließlich sind auch Entscheidungen über die Verteilung der Mittel auf die verschiedenen Bildungsbereiche von Bedeutung. Während zum Beispiel einige OECD-Länder Wert auf einen breiten Zugang zur Hochschulausbildung legen, investieren andere stärker in die fast vollständige Bildungsbeteiligung der Kinder im Alter von drei oder vier Jahren.

Ergebnisse und Erläuterungen

Was dieser Indikator aufzeigt und was nicht

Dieser Indikator gibt Auskunft über die direkten öffentlichen und privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Verhältnis zur Anzahl der vollzeitäquivalenten Schüler bzw. Studierenden an diesen Einrichtungen.

Im Interesse einer besseren internationalen Vergleichbarkeit sind öffentliche Zuwendungen zum Lebensunterhalt der Schüler/Studierenden in diesen Zahlen nicht enthalten. Für einige OECD-Länder sind keine Zahlen zu den Ausgaben für Schüler/Studierende an privaten Bildungseinrichtungen verfügbar. Einige andere Länder wiederum haben kein vollständiges Zahlenmaterial über unabhängige private Bildungseinrichtungen zur Verfügung gestellt. In diesen Fällen wurden nur die Ausgaben für öffentliche sowie staatlich subventionierte private Einrichtungen berücksichtigt. Es ist zu

beachten, dass Unterschiede bei den Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden vielleicht 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/Studierende zu Lehrpersonal), sondern auch Unterschiede in den relativen Gehaltsniveaus widerspiegeln können.

Im Primar- und Sekundarbereich überwiegen bei den Bildungsausgaben die Ausgaben für die Unterrichtsdienstleistungen, im Tertiärbereich können andere Leistungen, insbesondere im Zusammenhang mit Forschung und Entwicklung, oder zusätzliche Dienstleistungen einen wesentlichen Teil der Bildungsausgaben ausmachen. Indikator B6 liefert weitergehende Informationen zur Aufgliederung der Ausgaben nach den verschiedenen (Dienst-)Leistungsangeboten.

Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden in US-Dollar, kaufkraftbereinigt

Ausgehend von den jährlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden vom Primar- bis zum Tertiärbereich kann ermittelt werden, wie viel in jeden Schüler/Studierenden investiert wird. Insgesamt geben die OECD-Länder jährlich 7.343 US-Dollar pro Schüler/Studierenden vom Primar- bis zum Tertiärbereich aus. In 9 von 26 Ländern liegen die Bildungsausgaben zwischen 7.000 und 8.000 US-Dollar pro Schüler/Studierenden. Die Bildungsausgaben in diesen Bereichen variieren zwischen maximal 4.000 US-Dollar pro Schüler/Studierenden in Mexiko, Polen, der Slowakischen sowie der Tschechischen Republik und Ungarn und über 8.500 US-Dollar pro Schüler/Studierenden in Dänemark, Norwegen, Österreich, Schweden, der Schweiz und den Vereinigten Staaten (Tab. B1.1). Die wichtigsten Kostenfaktoren bei den Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden variieren von Land zu Land: Unter den fünf Ländern mit den höchsten Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden vom Primar- bis zum Tertiärbereich gehören die Schweiz und die Vereinigten Staaten zu den Ländern mit den höchsten Lehrergehältern im Sekundarbereich (s. Indikator D3), während Dänemark, Norwegen und Österreich zu den Ländern mit dem niedrigsten zahlenmäßigen Schüler-Lehrer-Verhältnis (s. Indikator D2) gehören.

Aber auch wenn die Gesamtausgaben pro Schüler/Studierenden in einigen OECD-Ländern ähnlich hoch sind, gibt es doch große Unterschiede bei der Verteilung der Mittel auf die einzelnen Bildungsbereiche. Insgesamt geben die OECD-Länder jährlich pro Schüler im Primarbereich 5.273 US-Dollar aus, pro Schüler im Sekundarbereich 6.992 US-Dollar und pro Studierenden im Tertiärbereich 13.343 US-Dollar. Im Tertiärbereich sind diese Gesamtzahlen jedoch sehr stark durch das hohe Ausgabenniveau in einigen wenigen großen OECD-Ländern, vor allem der Schweiz und den Vereinigten Staaten, beeinflusst. Die Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden in einem „typischen“ OECD-Land, ausgedrückt durch das arithmetische Mittel aller OECD-Länder, betragen 5.313 US-Dollar im Primarbereich, 7.002 US-Dollar im Sekundarbereich und 10.655 US-Dollar im Tertiärbereich (Tab. B1.1).

Diesen Durchschnittswerten liegt ein breites Spektrum von Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden in den einzelnen OECD-Ländern zugrunde. Im Primarbereich reichen die Ausgaben für Bildungseinrichtungen von 1.467 US-Dollar pro Schüler in Mexiko bis zu 10.611 US-Dollar pro Schüler in Luxemburg. Im Sekundarbereich sind die Unterschiede zwischen den einzelnen OECD-Ländern sogar noch größer. Dort unter-

scheiden sich die Bildungsausgaben pro Schüler um bis zum 8,5fachen und reichen von 1.768 US-Dollar in Mexiko bis zu 15.195 US-Dollar in Luxemburg. Die Bildungsausgaben pro Studierenden im Tertiärbereich reichen von 4.731 US-Dollar in Griechenland bis zu mehr als 20.000 US-Dollar in der Schweiz und den Vereinigten Staaten (Tab. B1.1).

Diese Vergleiche beruhen auf kaufkraftbereinigten Zahlen und nicht auf mittels aktuellen Wechselkursen berechneten Zahlen, d.h., sie geben den Betrag einer Landeswährung an, mit dem in einem bestimmten Land der gleiche Waren- und Dienstleistungskorb erworben werden kann wie in den Vereinigten Staaten mit US-Dollar.

Forschungs- und Entwicklungsausgaben in tertiären Bildungseinrichtungen

Die FuE-Ausgaben in tertiären Bildungseinrichtungen sind nicht nur durch die FuE-Gesamtaufwendungen eines Landes bestimmt, sondern auch durch die nationale Infrastruktur für FuE-Aktivitäten. Natürlich haben diejenigen OECD-Länder, in denen Forschung und Entwicklung hauptsächlich in tertiären Bildungseinrichtungen stattfindet, eher höhere Ausgaben pro Studierenden im Tertiärbereich als Länder, in denen ein Großteil der Forschungs- und Entwicklungsarbeiten in anderen öffentlichen Einrichtungen oder von der Wirtschaft durchgeführt werden. Ohne FuE-Aktivitäten liegen die Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich im Durchschnitt bei 7.299 US-Dollar pro Studierenden und reichen von maximal 4.500 US-Dollar pro Studierenden in Griechenland, Polen, der Slowakischen Republik und der Türkei bis zu mehr als 8.500 US-Dollar in Australien, Dänemark, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten (Tab. B1.1).

Im Durchschnitt belaufen sich die Ausgaben für Forschung und Entwicklung im Tertiärbereich auf ein Viertel der Gesamtausgaben in diesem Bereich. In 5 von 20 OECD-Ländern, bei denen die Ausgaben im Tertiärbereich nach Ausgabenkategorien getrennt aufgeführt werden, machen die FuE-Ausgaben in tertiären Bildungseinrichtungen mehr als 35 Prozent der Gesamtausgaben im Tertiärbereich aus. Umgerechnet auf den einzelnen Studierenden sind dies erhebliche Beträge, wie z. B. in Deutschland, Finnland, den Niederlanden, Österreich und Schweden, wo sich die FuE-Ausgaben in Einrichtungen des tertiären Bildungsbereichs auf mehr als 4.000 US-Dollar pro Studierenden belaufen (Abb. B1.2, Tab. B1.1 und Tab. B6.2).

Unterschiede in den Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden in den verschiedenen Bildungsbereichen

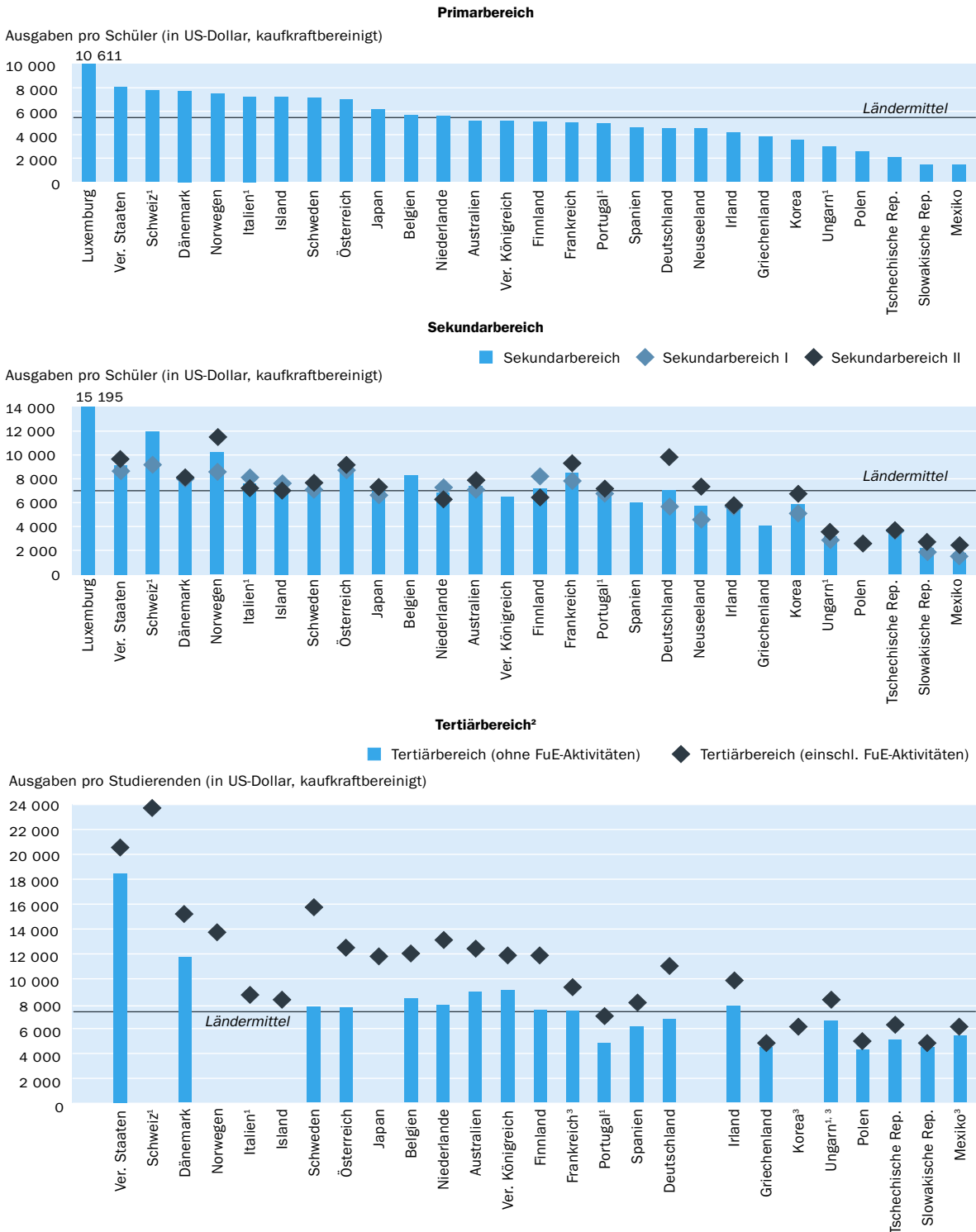
Den Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden aller OECD-Ländern ist eines gemeinsam: Sie steigen in jedem Land vom Primar- zum Tertiärbereich stark an. Dies wird verständlich, wenn man die wichtigsten Faktoren betrachtet, die die Bildungsausgaben beeinflussen, insbesondere Ort und Art des Bildungsangebots. Bildung findet nach wie vor meistens an herkömmlichen Schulen und Hochschulen statt, die in Bezug auf Aufbau, Lehrplan, Art des Unterrichts und Management im Allgemeinen recht ähnlich sind. Diese Gemeinsamkeiten führen daher auch zu ähnlichen Strukturen der Ausgaben pro Schüler/Studierenden.

Vergleiche der Verteilung der Bildungsausgaben auf die einzelnen Bildungsbereiche sind ein Hinweis auf den relativen Stellenwert, den die einzelnen OECD-Länder den verschiedenen Bildungsbereichen beimessen, sowie auf die relativen Kosten der Bil-

Abbildung B1.2

Jährliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden, nach Bildungsbereich (2002)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt (basierend auf Vollzeitäquivalenten)



1. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 2. Der Balken steht für die Gesamtausgaben im Tertiärbereich ohne FuE-Ausgaben.

3. FuE-Ausgaben im Tertiärbereich und somit die Gesamtausgaben einschl. FuE sind zu niedrig angesetzt.

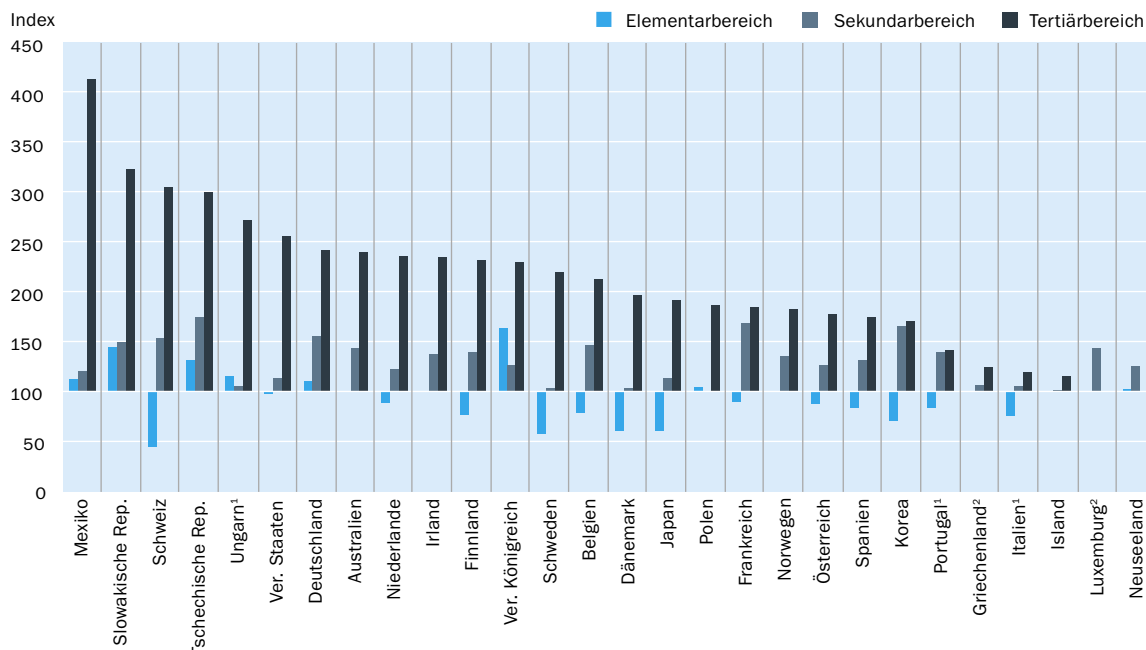
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Ausgaben pro Schüler im Primarbereich.

Quelle: OECD, Tabellen B1.1 und B6.2. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/040455163621>

Abbildung B1.3

Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden in den verschiedenen Bildungsbereichen im Verhältnis zum Primarbereich (2002)

Primarbereich = 100



Anmerkung: Ein Index von 300 für den Tertiärbereich bedeutet, dass die Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Studierenden dreimal so hoch sind wie die für einen Schüler im Primarbereich. Ein Index von 50 für den Elementarbereich bedeutet, dass die Ausgaben für Bildungseinrichtungen für ein Kind im Elementarbereich nur halb so hoch sind wie die für einen Schüler im Primarbereich.

1. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 2. Der Primarbereich umfasst auch den Elementarbereich.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Studierenden im Tertiärbereich im Verhältnis zu denen pro Schüler im Primarbereich.

Quelle: OECD, Tabelle B1.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/040455163621>

dungsvermittlung in diesen Bereichen.

Obwohl in fast allen OECD-Ländern die Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden mit der Höhe des Bildungsbereichs steigen (vom Primar- zum Tertiärbereich), variieren die relativen Unterschiede doch erheblich zwischen den einzelnen Ländern (Abb. B1.3). Im Sekundarbereich betragen die Bildungsausgaben pro Schüler im Durchschnitt das 1,3fache derjenigen im Primarbereich, obwohl die Spanne vom 1,0fachen der Höhe der Ausgaben pro Schüler im Primarbereich in Dänemark, Island, Italien und Schweden bis zum 1,6fachen oder mehr in Frankreich, Korea und der Tschechischen Republik reicht, drei OECD-Länder, die in den letzten vierzig Jahren den Anteil der Bevölkerung mit einem Abschluss des Sekundarbereichs II signifikant steigern konnten (s. Indikator A1).

Obwohl im Durchschnitt der OECD-Länder die Bildungsausgaben pro Studierenden im Tertiärbereich 2,2-mal so hoch wie die Bildungsausgaben pro Schüler im Primarbereich sind, gibt es große länderspezifische Unterschiede bei den Ausgabenstrukturen. Während beispielsweise Griechenland, Island und Italien für einen Studierenden im Tertiärbereich zwischen 1,1- und 1,3-mal so viel ausgeben wie für einen Schüler im Primarbereich, ist es in Mexiko, der Schweiz, der Slowakischen sowie der Tschechischen Republik mehr als das 3,0- bzw. 4,2fache (Abb. B1.4).

Bildungsausgaben pro Studierenden über die durchschnittliche Verweildauer im Tertiärbereich

Sowohl die typische Verweildauer der tertiären Bildung variiert stark zwischen den OECD-Ländern als auch die Teilnahme an Vollzeit- oder Teilzeitstudiengängen. Daher spiegeln die Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern bei den jährlichen Ausgaben pro Studierenden für Bildungsdienstleistungen, wie sie aus der Abbildung B1.2 hervorgehen, nicht unbedingt die Unterschiede in den Gesamtkosten für die tertiäre Bildung des typischen Studierenden wider.

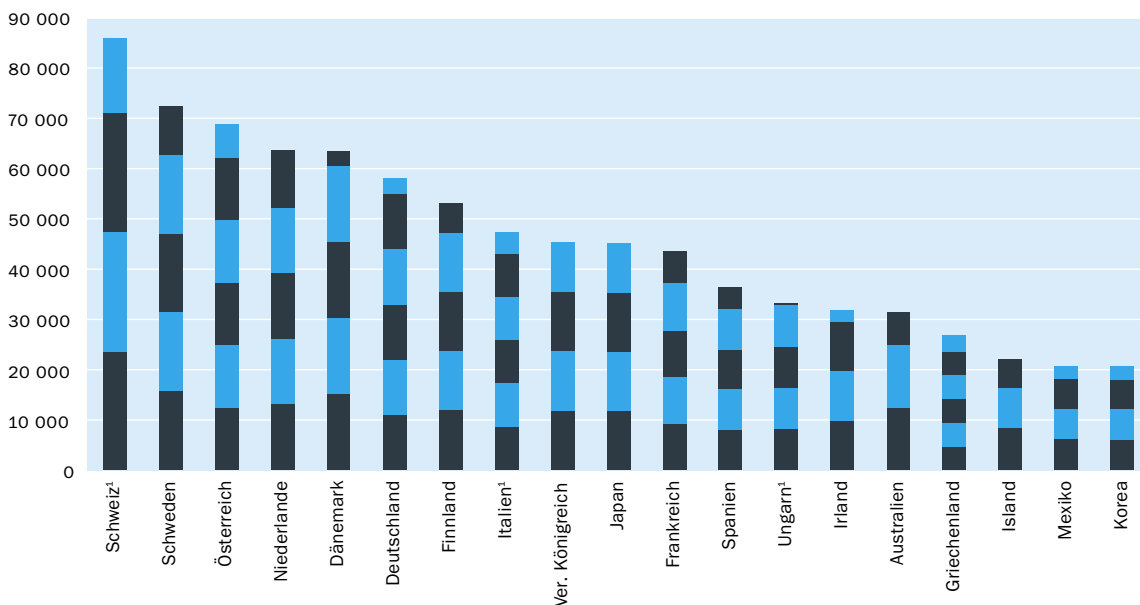
Heutzutage können die Studierenden aus einer Vielfalt von Bildungseinrichtungen und Teilnahmemöglichkeiten wählen, um die für sie entsprechend ihren angestrebten Bildungsabschlüssen, Fähigkeiten und persönlichen Interessen beste Lösung zu finden. Viele Studierende nehmen an Teilzeitstudiengängen teil, während andere während des Studiums arbeiten oder an mehreren Einrichtungen studieren, bevor sie ihren Abschluss erwerben. Dieses unterschiedliche Teilnahmeverhalten kann die Interpretation der Bildungsausgaben pro Studierenden beeinflussen.

Insbesondere vergleichsweise niedrige jährliche Bildungsausgaben pro Studierenden können zu vergleichsweise relativ hohen Gesamtkosten im Tertiärbereich führen, wenn die typische Verweildauer im Tertiärbereich lang ist. Abbildung B1.4 gibt einen

Abbildung B1.4

Kumulierte Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Studierenden über die durchschnittliche Verweildauer im Tertiärbereich (2002)

Jährliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Studierenden multipliziert mit der durchschnittlichen Verweildauer im Tertiärbereich, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt



Anmerkung: Jeder Abschnitt eines Balkens steht für die jährlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Studierenden. Die Zahl der Abschnitte steht für die Zahl an Jahren, die ein Studierender im Durchschnitt im Tertiärbereich verbringt.

1. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro Studierenden über die durchschnittliche Verweildauer im Tertiärbereich.

Quelle: OECD, Tabelle B1.3. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/040455163621>

Überblick über die durchschnittlichen Ausgaben pro Studierenden im Laufe des gesamten Studiums. Die Zahlen beziehen sich auf alle Studierenden, für die Ausgaben anfallen, also auch auf die Studienabbrecher. Zwar beruhen die Berechnungen auf einer Reihe vereinfachender Annahmen und sind daher mit Vorsicht zu interpretieren (s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005), dennoch lassen sich aus ihnen einige bedeutende Verschiebungen in der Rangfolge der OECD-Länder ablesen, je nachdem ob die jährlichen oder die kumulierten Ausgaben das entscheidende Kriterium sind.

So sind beispielsweise die jährlichen Bildungsausgaben pro Studierenden in Japan ungefähr genau so hoch wie in Österreich (11.716 US-Dollar in Japan im Vergleich zu 12.448 US-Dollar in Österreich) (Tab. B1.1). Aufgrund der Unterschiede in der Struktur der Abschlüsse im Tertiärbereich (Indikator A2) ist jedoch die durchschnittliche Studiendauer im Tertiärbereich in Österreich knapp zwei Jahre länger als in Japan (5,5 Jahre in Österreich gegenüber 3,8 Jahren in Japan). Daher sind die kumulierten Kosten für jeden Studierenden im Tertiärbereich in Österreich fast 20.000 US-Dollar höher als in Japan (68.959 US-Dollar verglichen mit 45.095 US-Dollar) (Abb. B1.4 und Tab. B1.3).

Die Gesamtkosten eines Studiengangs im Tertiärbereich A sind in der Schweiz (139.177 US-Dollar) mehr als doppelt so hoch wie in den anderen Ländern, die Zahlen vorgelegt haben, mit Ausnahme Deutschlands und Österreichs (Tab. B1.3). Diese Unterschiede müssen natürlich im Zusammenhang mit den Unterschieden in den nationalen Abschlussstrukturen, aber auch mit möglichen Unterschieden im akademischen Qualifikationsniveau der Hochschulabsolventen in den einzelnen OECD-Ländern gesehen werden. Während man bei Studiengängen im Tertiärbereich B ähnliche Tendenzen feststellen kann, sind die Gesamtkosten bei diesen Studiengängen tendenziell wesentlich niedriger als bei Studiengängen im Tertiärbereich A, was vor allem mit der kürzeren Studiendauer zusammenhängt.

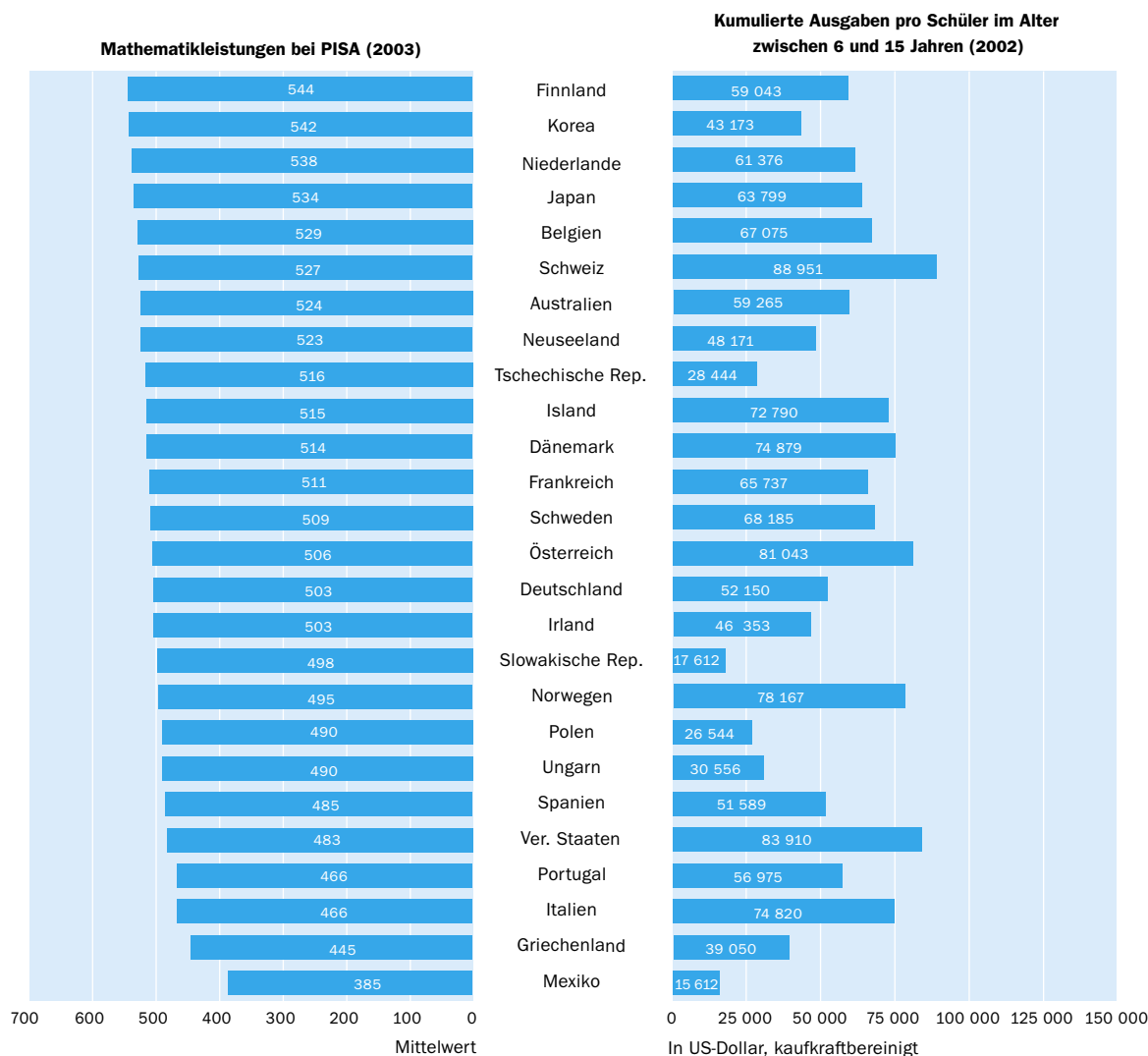
Zusammenhang zwischen den Mathematikleistungen 15-jähriger Schüler bei der PISA-Studie und den kumulierten Ausgaben pro Schüler im Alter zwischen 6 und 15 Jahren

Abbildung B1.5 vergleicht die tatsächlichen Ausgaben der einzelnen Länder pro Schüler ab dem Alter von 6 Jahren, wenn typischerweise der Primarbereich beginnt, bis zum Alter von 15 Jahren mit den durchschnittlichen Mathematikleistungen 15-jähriger Schüler. Die Ausgaben pro Schüler werden geschätzt, indem die öffentlichen und privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler im Jahr 2002 für jeden Bildungsbereich mit der theoretischen Dauer der Ausbildung im jeweiligen Bildungsbereich bis zum Alter von 15 Jahren multipliziert werden. Die Ergebnisse werden kaufkraftbereinigt in US-Dollar angegeben.

Bei diesen Zusammenhängen sind verschiedenste Faktoren zu berücksichtigen, die Daten machen jedoch deutlich, dass geringere Ausgaben pro Schüler nicht automatisch mit schlechteren Schülerleistungen gleichgesetzt werden können. Die Ausgaben pro Schüler bis zum Alter von 15 Jahren betragen in der Tschechischen Republik etwa ein Drittel und in Korea rund die Hälfte der Ausgaben in den Vereinigten Staaten, aber sowohl die Tschechische Republik als auch Korea gehören zu den 10 leistungsstärksten Ländern bei PISA, dagegen liegen die Schülerleistungen in den Vereinigten Staaten unter dem OECD-Durchschnitt. Umgekehrt schneiden die Schüler in Spanien und den

Abbildung B1.5

Zusammenhang zwischen den Mathematikleistungen 15-jähriger Schüler bei der PISA-Studie und den kumulierten Ausgaben pro Schüler im Alter zwischen 6 und 15 Jahren (2002, 2003)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Mathematikleistungen 15-Jähriger bei der PISA-Studie.

Quelle: OECD und PISA-2003-Datenbank. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/040455163621>

Vereinigten Staaten nahezu gleich ab, aber während die Vereinigten Staaten bis zum Alter von 15 Jahren 83.910 US-Dollar pro Schüler ausgeben, sind es in Spanien nur 51.589 US-Dollar. Zu den Ländern, die deutlich besser abschneiden, als es allein aufgrund ihrer Ausgaben pro Schüler zu erwarten wäre, gehören Australien, Belgien, Finnland, Japan, Korea, Neuseeland, die Niederlande und die Tschechische Republik. Zu den Ländern, die deutlich schlechter abschneiden, als die Ausgaben pro Schüler erwarten lassen, gehören Griechenland, Italien, Mexiko, Norwegen, Portugal, Spanien und die Vereinigten Staaten. Insgesamt lassen die Ergebnisse vermuten, dass die Ausgaben für Bildungseinrichtungen zwar eine notwendige Voraussetzung für ein hochwertiges Bildungsangebot sind, dass Bildungsausgaben allein jedoch nicht ausreichen, um gute Ergebnisse zu erzielen (Abb. B1.5).

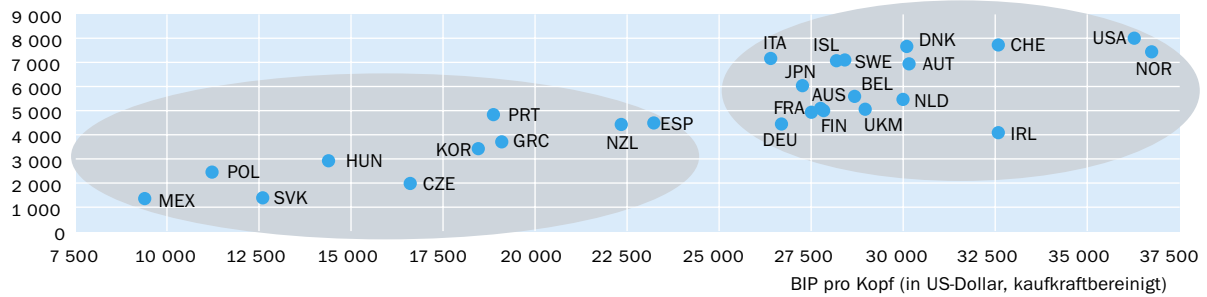
Abbildung B1.6

Jährliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden im Verhältnis zum BIP pro Kopf (2002)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt, nach Bildungsbereich

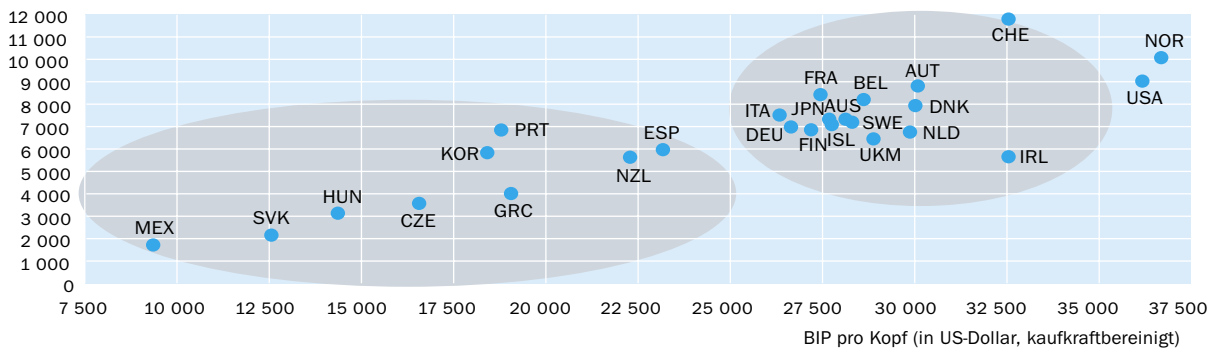
Primarbereich

Ausgaben pro Schüler (in US-Dollar, kaufkraftbereinigt)



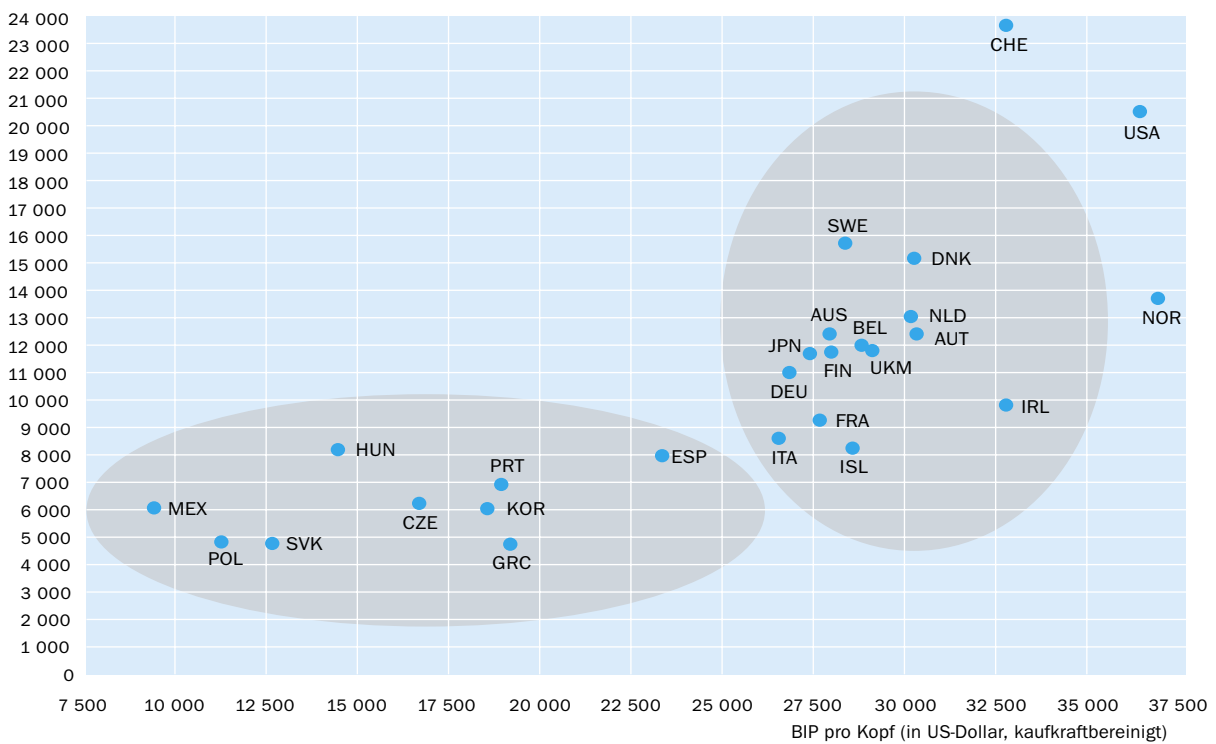
Sekundarbereich

Ausgaben pro Schüler (in US-Dollar, kaufkraftbereinigt)



Tertiärbereich

Ausgaben pro Studierenden (in US-Dollar, kaufkraftbereinigt)



Anmerkung: Auflistung der verwendeten Ländercodes s. Hinweise für den Leser.

Quelle: OECD. Tabellen B1.1, B1.2 und Anhang 2. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/040455163621>

B
1

Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden im Verhältnis zum jeweiligen BIP pro Kopf

Die Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden gemessen am BIP pro Kopf sind ein Maßstab für die Bildungsausgaben, bei dem der relative Wohlstand der OECD-Länder berücksichtigt wird. Da in den unteren Bildungsbereichen die Bildungsbeteiligung universell ist, können hier die Bildungsausgaben pro Schüler im Verhältnis zum BIP pro Kopf als Ausgaben für die nachwachsende Generation entsprechend der Finanzkraft eines Landes angesehen werden. Bei den höheren Bildungsbereichen wird dieses Verhältnis durch die Faktoren Volkseinkommen, Ausgabenniveau und Bildungsbeteiligung beeinflusst. Im Tertiärbereich können OECD-Länder beispielsweise einen relativ hohen Wert bei dieser Kennzahl erreichen, wenn ein relativ hoher Anteil ihres Wohlstands für eine relativ geringe Zahl von Studierenden aufgewendet wird. Für die OECD insgesamt betragen die Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden im Primarbereich durchschnittlich 20 Prozent des BIP pro Kopf, pro Schüler im Sekundarbereich 26 Prozent und pro Studierenden im Tertiärbereich 43 Prozent (Tab. B1.2).

Das Verhältnis zwischen BIP pro Kopf und Ausgaben pro Schüler/Studierenden ist vielschichtig. Abbildung B1.6 zeigt die Koexistenz zweier verschiedener Beziehungen zwischen zwei sich klar unterscheidenden Ländergruppen (s. Ovale in Abb. B1.6). Länder mit einem BIP pro Kopf von weniger als ungefähr 25.000 US-Dollar (Kaufkraftbereinigt) weisen im Primar- und Sekundarbereich eine eindeutig positive Beziehung zwischen Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden und BIP pro Kopf auf. In der Gruppe dieser Länder, zu der Griechenland, Korea, Mexiko, Neuseeland, Polen, Portugal, die Slowakische Republik, Spanien, die Tschechische Republik und Ungarn zählen, geben in der Regel ärmere OECD-Länder weniger pro Schüler/Studierenden aus als reichere OECD-Länder.

In den OECD-Ländern mit einem BIP pro Kopf von über 25.000 US-Dollar variieren die Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden ganz erheblich (s. Ovale in Abb. B1.6), und je höher das BIP pro Kopf, desto größer ist die Variationsbreite bei den Ausgaben für Schüler/Studierende. Australien, Finnland und Frankreich sind beispielsweise Länder mit ähnlichem BIP pro Kopf, geben aber sowohl im Sekundar- als auch im Tertiärbereich sehr unterschiedliche Anteile ihres BIP pro Kopf aus. So liegt der Anteil des BIP pro Kopf, den Australien und Finnland pro Schüler des Sekundarbereichs ausgeben (27 bzw. 26 Prozent) im Bereich des OECD-Durchschnitts, während er in Frankreich (mit 31 Prozent) darüber liegt. Dagegen liegt der Anteil des BIP pro Kopf, den Frankreich pro Studierenden des Tertiärbereichs ausgibt, bei 34 Prozent, während es in Australien und Finnland 45 bzw. 42 Prozent sind (Tab. B1.2).

Länder mit sehr unterschiedlichem BIP pro Kopf können dennoch eine ähnliche Verteilung der Bildungsausgaben auf die einzelnen Bildungsbereiche aufweisen. Korea beispielsweise – ein Land, dessen Ausgaben pro Schüler/Studierenden und BIP pro Kopf im Sekundarbereich unter dem OECD-Durchschnitt liegen – gibt pro Schüler/Studierenden den gleichen Anteil aus wie Frankreich, Italien und Österreich und mehr als die Vereinigten Staaten, das Land mit einem der höchsten BIP pro Kopf. Ebenso gibt Mexiko etwa 65 Prozent des BIP pro Kopf pro Studierenden im Tertiärbereich aus – das ist nach der Schweiz mit 73 Prozent der höchste Anteil des BIP pro Kopf pro Studierenden im Tertiärbereich (Tab. B1.2 und Anhang 2).

Abbildung B1.7

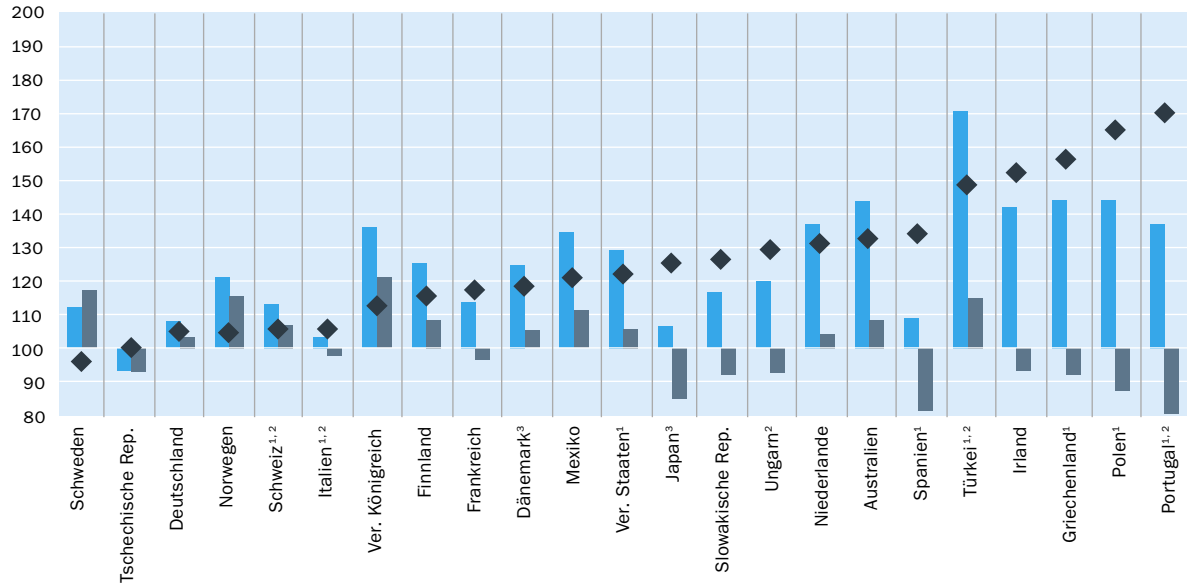
Veränderung der Zahl der Schüler/Studierenden sowie der Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden nach Bildungsbereich (1995, 2002)

Index der Veränderung zwischen 1995 und 2002 (1995 = 100, zu konstanten Preisen von 2002)

- Veränderung der Ausgaben
- Veränderung in der Zahl der Schüler/Studierenden
- ◆ Veränderung der Ausgaben pro Schüler/Studierenden

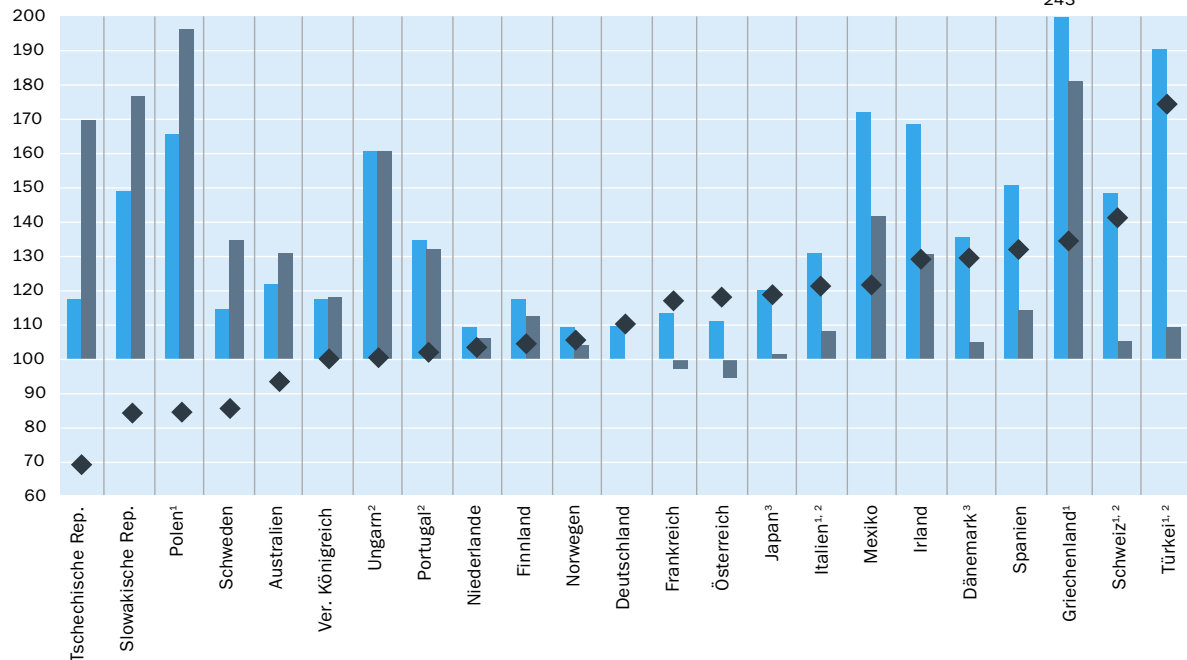
Primar-, Sekundar- und postsekundärer, nichttertiärer Bereich

Index der Veränderung (1995 = 100)



Tertiärbereich

Index der Veränderung (1995 = 100)



1. Nur öffentliche Ausgaben. 2. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 3. Postsekundärer, nichttertiärer Bereich sowohl in „Sekundarbereich II“ als auch in „Tertiärbereich“ enthalten.

Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge der Veränderung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden.

Quelle: OECD. Tabelle B1.4. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/040455163621>

Veränderungen der Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden zwischen 1995 und 2002

Die Anzahl junger Menschen in der Bevölkerung beeinflusst sowohl die Bildungsbeileiligung als auch den Umfang der Mittel und die organisatorischen Anstrengungen, die ein Land in sein Bildungssystem investieren muss. Daher ist die Größe der jugendlichen Population eines Landes maßgebend für die potenzielle Nachfrage nach schulischer und beruflicher Grundausbildung. Je mehr junge Menschen es gibt, desto größer ist die potenzielle Nachfrage nach Bildungsleistungen. Tabelle B1.4 und Abbildung B1.7 zeigen in absoluten Zahlen und zu konstanten Preisen des Jahres 2002 die Auswirkungen von Veränderungen der Bildungsteilnahme und der Ausgaben zwischen 1995 und 2002 auf die Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden.

Die Bildungsausgaben pro Schüler im Primar-, Sekundar- und postsekundären, nicht-tertiären Bereich stiegen zwischen 1995 und 2002 in Australien, Griechenland, Irland, den Niederlanden, Polen, Portugal, Spanien und der Türkei um mindestens 30 Prozent. In 13 der 23 OECD-Länder mit verfügbaren Daten lagen die Veränderungen zwischen 1995 und 2002 immer noch bei über 20 Prozent. In Schweden gingen die Bildungsausgaben pro Schüler im Primar-, Sekundar- und postsekundären, nichttertiären Bereich um 4 Prozent zurück (Abb. B1.7).

Zwar passen sich Bildungseinrichtungen oft nur mit zeitlicher Verzögerung an veränderte demographische Gegebenheiten an, aber dennoch waren die sich ändernden Schülerzahlen offensichtlich nicht der ausschlaggebende Faktor für die Veränderungen bei den Ausgaben pro Schüler im Primar-, Sekundar- und postsekundären, nicht-tertiären Bereich. Ausnahmen hiervon sind Japan, Polen, Portugal und Spanien, wo ein Rückgang der Schülerzahlen um mehr als 10 Prozent in Verbindung mit einem leichten Anstieg der Bildungsausgaben in Japan und Spanien und einem drastischen Anstieg der Ausgaben in Polen und Portugal zu einer erheblichen Steigerung der Bildungsausgaben pro Schüler führte. Im Gegensatz dazu hat in Frankreich, Griechenland, Irland, Italien, der Slowakischen Republik und Ungarn eine Aufstockung des Bildungsetats um 3 bis 44 Prozent in Verbindung mit einem leichten Rückgang der Schülerzahlen zu einem Anstieg der Ausgaben pro Schüler im Primar-, Sekundar- und postsekundären, nichttertiären Bereich geführt (Tab. B1.4 und Abb. B1.7).

Weitere Ausnahmen sind Mexiko, Norwegen, Schweden, die Türkei und das Vereinigte Königreich, die fünf Länder mit den höchsten Zuwächsen bei den kumulierten Schüler-/Studierendenzahlen im Primar-, Sekundar- und postsekundären, nichttertiären Bereich zwischen 1995 und 2002. Allerdings sind in diesen Ländern bei den einzelnen Faktoren unterschiedliche Verhältnisse festzustellen. In Mexiko, Norwegen, der Türkei und dem Vereinigten Königreich stiegen die Ausgaben stärker als die Schülerzahlen, so dass sich die Ausgaben pro Schüler erhöhten. In Schweden dagegen ist der Anstieg der Schüler-/Studierendenzahlen nicht mit einem entsprechenden Anstieg der Bildungsausgaben einhergegangen (Tab. B1.4 und Abb. B1.7).

Anders sieht die Situation im tertiären Bildungsbereich aus. In 5 der 23 OECD-Länder mit verfügbaren Daten – Australien, Polen, Schweden, der Slowakischen sowie der Tschechischen Republik – gingen zwischen 1995 und 2002 die Bildungsausgaben pro Studierenden im Tertiärbereich zurück. Dies ist in allen Ländern größtenteils auf den

raschen Anstieg der Zahl der Studierenden im Tertiärbereich zurückzuführen, der sich während des genannten Zeitraums auf über 30 Prozent belief (Abb. B1.7). Im Unterschied dazu erhöhten sich in Griechenland, Irland und Mexiko die Ausgaben pro Studierenden im Tertiärbereich signifikant trotz eines Anstiegs der Zahl der Studierenden um 81, 31 bzw. 42 Prozent. Österreich und Frankreich waren die einzigen OECD-Länder, in denen die Zahl der Studierenden im Tertiärbereich zurückging (Tab. B1.4 und Abb. B1.7).

Definitionen und angewandte Methodik

Die Daten beziehen sich auf das Haushaltsjahr 2002 und beruhen auf der von der OECD im Jahre 2004 durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (Einzelheiten s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005). Die Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden für einen bestimmten Bildungsbereich werden mittels Division der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen in diesem Bereich durch die entsprechende Schüler-/Studierendenzahl (Vollzeitäquivalente) ermittelt. Dabei wurden nur jene Bildungseinrichtungen und Bildungsgänge berücksichtigt, für die sowohl Daten über die Zahl der Schüler/Studierenden als auch Zahlen über die Ausgaben vorlagen. Die Ausgaben in nationaler Währung werden dann in US-Dollar umgerechnet, indem der betreffende Betrag in Landeswährung durch den Kaufkraftparitätsindex für das BIP geteilt wird. Dieser Umrechnungskurs wird anstelle der aktuellen Wechselkurse verwendet, da diese von einer Vielzahl von Faktoren beeinflusst werden (Zinssätze, Handelspolitik, Konjunkturerwartungen etc.), die wenig mit der aktuellen, relativen inländischen Kaufkraft in den einzelnen OECD-Ländern zu tun haben (weitere Einzelheiten s. Anhang 2).

Das **Ländermittel** wird als einfacher Durchschnittswert aller OECD-Länder, für die entsprechende Daten vorliegen, berechnet. Der Wert **OECD insgesamt** bezieht sich auf den Wert der Kennzahl, wenn die OECD-Region als eine Gesamtheit betrachtet wird (Einzelheiten s. Hinweise für den Leser).

Tabelle B1.4 zeigt die Veränderungen der Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden zwischen den Haushaltsjahren 2002 und 1995. Die Daten zu den Ausgaben im Jahr 1995 stammen aus einer speziellen Erhebung, die 2002 durchgeführt und 2003 aktualisiert wurde. Die OECD-Länder wurden aufgefordert, die Daten für 1995 entsprechend den Definitionen und dem Erhebungsbereich der UOE-Datenerhebung von 2004 zu erfassen. Alle Daten zu den Ausgaben sowie die Angaben zum BIP des Jahres 1995 wurden mit Hilfe des BIP-Preisdeflators an das Preisniveau von 2002 angepasst.

Die Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden im Verhältnis zum BIP pro Kopf werden berechnet, indem die Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden in Landeswährung als prozentualer Anteil des ebenfalls in Landeswährung ausgedrückten BIP pro Kopf angegeben werden. Wenn sich die Bildungsausgaben und die Daten zum BIP auf unterschiedliche Zeiträume beziehen, werden unter Verwendung der für das betreffende OECD-Land geltenden Inflationsraten die Ausgabendaten auf den Bezugszeitraum der BIP-Daten umgerechnet (s. Anhang 2).

Die zu erwartenden Ausgaben über die durchschnittliche Verweildauer im Tertiärbereich (Tab. BI.3) werden durch Multiplikation der aktuellen jährlichen Ausgaben mit der typischen Verweildauer im Tertiärbereich berechnet. Die zur Ermittlung der typischen Verweildauer angewandte Methodik ist in Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005 beschrieben. Die Schätzungen hinsichtlich der Verweildauer im Tertiärbereich stützen sich auf die Daten einer im Jahr 1997 in den OECD-Ländern durchgeführten speziellen Erhebung.

Die Erstellung einer Rangfolge der OECD-Länder nach ihren jährlichen Ausgaben für Bildungsdienstleistungen pro Schüler/Studierenden wird durch unterschiedliche Definitionen der einzelnen Länder für die Begriffe Vollzeit-, Teilzeit- und vollzeitäquivalente Bildungsteilnahme erschwert. In einigen OECD-Ländern werden alle Studierenden des Tertiärbereichs als Vollzeitstudierende gezählt, während sich in anderen Ländern die Intensität der Beteiligung nach den innerhalb einer vorgegebenen Referenzzeit erworbenen Scheinen für die erfolgreiche Absolvierung bestimmter Kurseinheiten richtet. Bei OECD-Ländern, die genaue Angaben über Teilzeitstudierende machen können, werden sich höhere Ausgaben pro vollzeitäquivalenten Studierenden ergeben als bei solchen OECD-Ländern, die nicht zwischen den verschiedenen Teilnahmemöglichkeiten differenzieren können.

Es ist zu beachten, dass die in früheren Ausgaben dieser Veröffentlichung aufgeführten Zahlen und Daten möglicherweise nicht immer mit denen der Ausgabe 2005 vergleichbar sind, da sich Änderungen in den Definitionen und Erhebungsbereichen ergeben haben. Diese wurden aufgrund der OECD Expenditure Comparability Study vorgenommen (Einzelheiten zu den Änderungen s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005).

Zusätzliche Informationen

Die folgende Tabelle mit weiteren Einzelheiten zu diesem Indikator findet sich im Internet unter <http://dx.doi.org/10.1787/040455163621>:

Table BI.5: Distribution of expenditure on educational institutions compared to number of students enrolled at each level of education (Verteilung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Vergleich zur Zahl der Schüler/Studierenden pro Bildungsbereich) (2002)

Tabelle B1.1

Jährliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden (2002)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt, nach Bildungsbereich (basierend auf Vollzeitäquivalenten)

	Elementarbereich (für 3-Jährige und Ältere)	Primarbereich	Sekundarbereich			Post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	Tertiärbereich (einschl. FuE-Aktivitäten)			Tertiärbereich insgesamt ohne FuE-Aktivitäten	Primar- bis Tertiärbereich
			Sekundarbereich I	Sekundarbereich II	Sekundarbereich insgesamt		Tertiärbereich insgesamt	Tertiärbereich B	Tertiärbereich A & weiterführende Forschungsprogramme		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OECD-Länder											
Australien	m	5 169	7 063	7 908	7 375	7 121	12 416	7 544	13 410	8 816	7 209
Österreich	6 169	7 015	8 683	9 125	8 887	12 471	12 448	9 584	12 701	7 781	8 943
Belgien	4 420	5 665	x(5)	x(5)	8 272	x(5)	12 019	x(7)	x(7)	8 302	7 933
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Rep.	2 724	2 077	3 601	3 657	3 628	1 623	6 236	2 703	6 671	4 963	3 449
Dänemark	4 673	7 727	7 949	8 054	8 003	x(4,7)	15 183	x(7)	x(7)	11 604	9 261
Finnland	3 929	5 087	8 197	6 455	7 121	x(5)	11 768	3 185	11 833	7 332	7 304
Frankreich	4 512	5 033	7 820	9 291	8 472	6 897	9 276	9 801	9 132	7 302	7 467
Deutschland	4 999	4 537	5 667	9 835	7 025	9 896	10 999	5 739	11 860	6 617	7 129
Griechenland	x(2)	3 803	x(5)	x(5)	4 058	2 958	4 731	2 840	5 646	4 372	4 136
Ungarn ¹	3 475	3 016	2 836	3 573	3 184	5 383	8 205	8 691	8 187	6 498	3 872
Island	m	7 171	7 532	7 001	7 229	x(4,7)	8 251	12 869	8 232	m	7 548
Irland	m	4 180	5 698	5 758	5 725	5 978	9 809	x(7)	x(7)	7 721	5 711
Italien ¹	5 445	7 231	8 073	7 221	7 568	m	8 636	7 429	8 649	m	7 708
Japan	3 691	6 117	6 607	7 274	6 952	x(4,7)	11 716	9 580	11 984	m	7 438
Korea	2 497	3 553	5 036	6 747	5 882	a	6 047	3 772	7 630	m	5 053
Luxemburg	x(2)	10 611	x(5)	x(5)	15 195	x(5)	m	m	m	m	m
Mexiko	1 643	1 467	1 477	2 378	1 768	a	6 074	x(7)	x(7)	5 298	1 950
Niederlande	4 923	5 558	7 257	6 256	6 823	5 872	13 101	7 622	13 163	7 977	7 241
Neuseeland	4 650	4 536	4 540	7 330	5 698	m	m	m	m	m	m
Norwegen	m	7 508	8 536	11 510	10 154	x(5)	13 739	x(7)	x(7)	m	9 560
Polen	2 691	2 585	x(2)	2 599	m	2 896	4 834	x(7)	x(7)	4 204	2 962
Portugal ¹	4 158	4 940	6 727	7 155	6 921	a	6 960	x(7)	x(7)	4 693	6 080
Slowakische Rep.	2 125	1 471	1 806	2 694	2 193	x(4)	4 756	x(4)	4 756	4 407	2 300
Spanien	3 845	4 592	x(5)	x(5)	6 010	x(5)	8 020	7 718	8 074	6 030	5 914
Schweden	4 107	7 143	7 075	7 670	7 400	3 952	15 715	x(7)	x(7)	7 832	8 520
Schweiz ¹	3 450	7 776	9 200	14 693	11 900	8 591	23 714	7 286	25 524	m	11 334
Türkei ¹	m	m	a	m	m	a	m	m	m	4 267	m
Ver. Königreich	8 452	5 150	x(5)	x(5)	6 505	x(5)	11 822	x(7)	x(7)	8 966	6 691
Vereinigte Staaten	7 881	8 049	8 669	9 607	9 098	m	20 545	x(7)	x(7)	18 574	11 152
Ländermittel	4 294	5 313	6 089	7 121	7 002	4 602	10 655	~	~	7 299	6 687
OECD insgesamt	4 922	5 273	~	~	6 992	~	13 343	~	~	11 945	7 343
OECD-Partnerländer											
Argentinien	1 305	1 241	1 286	2 883	1 918	a	3 235	3 891	2 777	m	1 755
Brasilien ^{1,2}	965	842	913	1 008	944	a	10 361	x(7)	x(7)	m	1 121
Chile ³	2 232	2 211	2 217	2 387	2 324	a	7 023	3 351	7 758	m	3 446
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ägypten	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien ²	79	396	397	1 155	712	571	2 486	x(7)	x(7)	m	606
Indonesien	64	110	278	379	315	a	1 296	x(7)	x(7)	m	262
Israel	3 663	4 770	x(5)	x(5)	5 767	4 165	11 295	7 762	12 325	m	6 140
Jamaika	707	640	909	1 029	950	m	m	m	m	m	m
Jordanien ¹	393	805	830	852	837	a	m	m	m	m	m
Malaysia ¹	552	1 897	x(5)	x(5)	2 923	10 520	14 405	10 769	15 276	m	3 239
Paraguay	800	676	747	1 168	919	x(5)	2 791	2 109	2 966	m	939
Peru ¹	357	354	753	x(3)	503	m	1 346	739	1 749	m	1 473
Philippinen ¹	62	491	452	452	452	2 452	1 730	x(7)	x(7)	m	548
Russische Föd. ¹	1 092	x(5)	x(5)	x(5)	904	x(5)	m	987	m	m	m
Sri Lanka	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Thailand	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tunesien ¹	m	x(5)	x(5)	x(5)	2 583	x(5)	3 674	x(7)	x(7)	m	m
Uruguay ¹	1 038	844	921	544	732	a	1 721	x(7)	x(7)	m	898
Simbabwe	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 2. Referenzjahr 2001. 3. Referenzjahr 2003.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/040455163621>

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

Tabelle B1.2

Jährliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden im Verhältnis zum BIP pro Kopf (2002)

Nach Bildungsbereich (basierend auf Vollzeitäquivalenten)

	Elementarbereich (für 3-Jährige und Ältere)	Primarbereich	Sekundarbereich			Postsekundärer, nicht-tertiärer Bereich	Tertiärbereich (einschl. FuE-Aktivitäten)			Tertiärbereich insgesamt ohne FuE-Aktivitäten	Primar- bis Tertiär- bereich
			Sekundarbereich I	Sekundarbereich II	Sekundarbereich insgesamt		Tertiärbereich insgesamt	Tertiärbereich B	Tertiärbereich A & weiterführende Forschungsprogramme		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OECD-Länder											
Australien	m	19	25	29	27	26	45	27	48	32	26
Österreich	20	23	29	30	30	41	41	32	42	26	30
Belgien	15	20	x(5)	x(5)	29	x(5)	42	x(7)	x(7)	29	28
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Rep.	16	13	22	22	22	10	38	16	40	30	21
Dänemark	16	26	26	27	27	x(4,7)	51	x(7)	x(7)	39	31
Finnland	14	18	29	23	26	x(5)	42	11	43	26	26
Frankreich	16	18	28	34	31	25	34	36	33	27	27
Deutschland	19	17	21	37	26	37	41	22	44	25	27
Griechenland	x(2)	20	x(5)	x(5)	21	16	25	15	30	23	22
Ungarn ¹	24	21	20	25	22	37	57	61	57	45	27
Island	m	25	27	25	25	x(4,7)	29	45	29	m	27
Irland	m	13	18	18	18	18	30	x(7)	x(7)	24	18
Italien ¹	21	27	31	27	29	m	33	28	33	m	29
Japan	14	22	24	27	26	x(4,7)	43	35	44	m	27
Korea	14	19	27	37	32	a	33	20	41	m	27
Luxemburg	x(2)	20	x(5)	x(5)	29	x(5)	m	m	m	m	m
Mexiko	18	16	16	25	19	a	65	x(7)	x(7)	57	21
Niederlande	16	19	24	21	23	20	44	25	44	27	24
Neuseeland	21	20	20	33	26	m	m	m	m	m	m
Norwegen	m	20	23	31	28	x(5)	37	x(7)	x(7)	m	26
Polen	24	23	x(2)	23	m	26	43	x(7)	x(7)	38	26
Portugal ¹	22	26	36	38	37	a	37	x(7)	x(7)	25	32
Slowakische Rep.	17	12	14	21	17	x(4)	38	x(4)	38	35	18
Spanien	17	20	x(5)	x(5)	26	x(5)	35	33	35	26	25
Schweden	15	25	25	27	26	14	56	x(7)	x(7)	28	30
Schweiz ¹	11	24	28	45	37	26	73	22	78	m	35
Türkei ¹	m	m	a	m	m	a	m	m	m	65	m
Ver. Königreich	29	18	x(5)	x(5)	23	x(5)	41	x(7)	x(7)	31	23
Ver. Staaten	22	22	24	27	25	m	57	x(7)	x(7)	51	31
Ländermittel	18	20	23	28	26	19	43	29	42	34	26
OECD-Partnerländer											
Argentinien	12	11	11	25	17	a	29	34	24	m	15
Brasilien ^{1,2}	13	11	12	13	12	a	135	x(7)	x(7)	m	15
Chile ³	23	23	23	25	24	a	72	35	80	m	36
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ägypten	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien ²	3	15	15	43	26	21	92	x(7)	x(7)	m	22
Indonesien	2	3	9	12	10	a	41	x(7)	x(7)	m	8
Israel	18	24	x(5)	x(5)	29	21	56	39	62	m	31
Jamaika	18	16	23	26	24	m	m	m	m	m	m
Jordanien ¹	10	20	20	21	20	a	m	m	m	m	m
Malaysia ¹	6	21	x(5)	x(5)	32	117	160	119	169	m	36
Paraguay	16	14	15	24	19	x(5)	57	43	60	m	19
Peru ¹	7	7	15	x(3)	10	m	27	15	35	m	9
Philippinen ¹	1	12	11	11	11	59	41	x(7)	x(7)	m	13
Russische Föd. ¹	13	11	x(2)	x(2)	x(2)	x(2)	m	12	m	m	m
Sri Lanka	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Thailand	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tunesien ¹	m	38	x(2)	x(2)	x(2)	x(2)	54	x(7)	x(7)	m	m
Uruguay ¹	13	11	12	7	9	a	22	x(7)	x(7)	m	12
Simbabwe	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 2. Referenzjahr 2001. 3. Referenzjahr 2003.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/040455163621>

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

Tabelle B1.3

Kumulierte Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Studierenden über die durchschnittliche Verweildauer im Tertiärbereich (2002)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt, nach Art des Studiengangs

	Methode ¹	Durchschnittliche Verweildauer im Tertiärbereich (in Jahren) ²			Kumulierte Ausgaben pro Studierenden über die durchschnittliche Verweildauer im Tertiärbereich		
		Tertiärbereich insgesamt	Tertiärbereich B	Tertiärbereich A & weiterführende Forschungsprogramme	Tertiärbereich insgesamt	Tertiärbereich B	Tertiärbereich A & weiterführende Forschungsprogramme
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
OECD-Länder							
Australien	VM	2,53	1,57	2,56	31 412	11 845	34 331
Österreich	NF	5,54	2,82	6,33	68 959	27 026	80 400
Kanada	VM	m	m	m	m	m	m
Dänemark	NF	4,19	2,10	4,43	63 617	x(4)	x(4)
Finnland	VM	4,48	a	4,48	53 066	a	53 066
Frankreich	NF	4,68	2,77	5,31	43 428	27 129	48 453
Deutschland	VM	5,28	2,37	6,50	58 036	13 608	77 089
Griechenland	NF	5,67	3,49	8,10	26 806	9 898	45 718
Ungarn ³	VM	4,05	2,00	4,05	33 229	17 383	33 156
Island	VM	2,68	1,96	2,84	22 111	25 224	23 378
Irland	VM	3,24	2,21	4,02	31 782	x(4)	x(4)
Italien ³	VM	5,49	3,27	5,57	47 410	24 294	48 176
Japan	VM	3,85	2,06	4,57	45 095	19 706	54 798
Korea	VM	3,43	2,07	4,22	20 740	7 808	32 198
Mexiko	NF	3,42	x(1)	x(1)	20 787	x(4)	x(4)
Niederlande	VM	4,87	x(1)	x(1)	63 802	x(4)	x(4)
Norwegen	VM	m	m	m	m	m	m
Polen	VM	m	m	3,68	m	m	m
Spanien	NF	4,55	1,49	4,71	36 493	11 493	38 002
Schweden	VM	4,61	2,58	4,71	72 408	x(4)	x(4)
Schweiz ³	VM	3,62	2,19	5,45	85 946	15 933	13 9177
Ver. Königreich	VM	3,83	x(1)	x(1)	45 307	x(4)	x(4)
Ländermittel		4,21	2,18	4,72	45812	~	~

1. Zur Schätzung der Verweildauer im Tertiärbereich wurde entweder die Verkettungsmethode (VM) oder eine Näherungsformel (NF) verwendet.

2. Die Angaben zur Verweildauer im Tertiärbereich stammen aus einer 1997 zum akademischen Jahr 1995 durchgeführten speziellen Erhebung. Die Daten für Deutschland, Finnland, Griechenland, Japan, Österreich, die Niederlande und das Vereinigte Königreich wurden aktualisiert und entsprechen dem Studienjahr 2002. 3. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/040455163621>

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

Tabelle B1.4

Veränderung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden aufgrund verschiedener Faktoren, nach Bildungsbereich (1995, 2002)

Index der Veränderung zwischen 1995 und 2002 (BIP-Deflator 1995 = 100, zu konstanten Preisen von 2002)

	Primar-, Sekundar- und postsekundärer, nichttertiärer Bereich			Tertiärbereich			
	Veränderung der Ausgaben	Veränderung in der Zahl der Schüler/Studierenden	Veränderung der Ausgaben pro Schüler/Studierenden	Veränderung der Ausgaben	Veränderung in der Zahl der Schüler/Studierenden	Veränderung der Ausgaben pro Schüler/Studierenden	
OECD-Länder							
Australien	144	108	132	Australien	122	131	93
Österreich	107	m	m	Österreich	111	94	118
Belgien	m	m	m	Belgien	m	m	m
Kanada	m	m	m	Kanada	m	m	m
Tschechische Rep.	93	93	100	Tschechische Rep.	118	170	69
Dänemark ¹	125	105	118	Dänemark ¹	136	105	129
Finnland	125	108	115	Finnland	118	113	104
Frankreich	114	97	118	Frankreich	114	97	117
Deutschland	108	103	104	Deutschland	110	100	110
Griechenland ^{2,3}	144	92	156	Griechenland ²	243	181	134
Ungarn ⁴	120	93	129	Ungarn ⁴	161	161	100
Island	m	m	m	Island	m	m	m
Irland	142	93	152	Irland	169	131	129
Italien ^{2,4}	103	98	106	Italien ^{2,4}	131	108	121
Japan ¹	107	85	125	Japan ¹	120	102	118
Korea	m	91	m	Korea	m	158	m
Luxemburg	m	m	m	Luxemburg	m	m	m
Mexiko	135	111	121	Mexiko	172	142	121
Niederlande	137	104	131	Niederlande	110	107	103
Neuseeland ²	148	m	m	Neuseeland ²	106	m	m
Norwegen ³	121	116	105	Norwegen	110	104	105
Polen ²	144	87	165	Polen ²	166	197	84
Portugal ^{2,4}	137	81	170	Portugal ⁴	135	132	102
Slowakische Rep.	117	92	127	Slowakische Rep.	149	177	84
Spanien ²	109	81	134	Spanien	151	115	132
Schweden	112	117	96	Schweden	115	135	85
Schweiz ^{2,4}	113	107	106	Schweiz ^{2,4}	149	106	141
Türkei ^{2,4}	171	115	148	Türkei ^{2,4}	191	110	174
Ver. Königreich	136	121	112	Ver. Königreich	118	118	100
Ver. Staaten ²	129	106	122	Ver. Staaten	m	117	m
OECD-Partnerländer							
Brasilien ^{2,5}	122	117	104	Brasilien ^{2,5}	125	142	88
Chile ⁶	200	117	171	Chile ⁶	176	151	116
Indien ^{2,5}	201	138	146	Indien ^{2,5}	204	136	150
Jamaika	137	98	140	Jamaika	m	152	m
Malaysia ²	233	113	206	Malaysia ²	360	238	151
Paraguay	215	122	176	Paraguay ²	187	255	73
Philippinen ²	160	127	126	Philippinen ²	158	167	94
Thailand ²	122	79	154	Thailand ²	m	314	m
Tunesien ²	131	105	125	Tunesien ²	146	189	77
Uruguay	m	122	m	Uruguay	m	120	m

1. Postsekundärer, nichttertiärer Bereich sowohl in „Sekundärbereich II“ als auch in „Tertiärbereich“ enthalten. 2. Nur öffentliche Ausgaben.

3. Elementarbereich in „Primar-, Sekundar- und postsekundärer, nichttertiärer Bereich“ enthalten. 4. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen.

5. Referenzjahr 2001. 6. Referenzjahr 2003.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/040455163621>

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

Indikator B2:

Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Verhältnis zum Bruttoinlandsprodukt

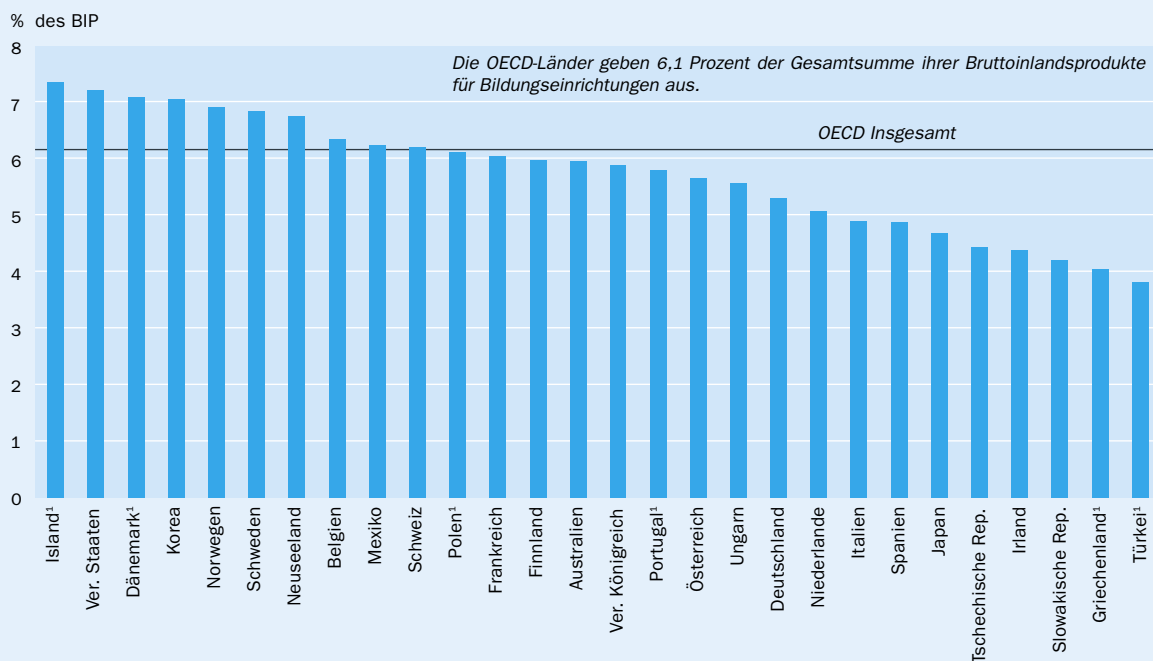
Bildungsausgaben als Prozentsatz des BIP zeigen anhand des für Bildung verwendeten Anteils der Gesamtressourcen eines Landes die Priorität von Bildung in dem entsprechenden Land auf. Schul- und Studiengebühren sowie die Ausgaben anderer privater Einheiten für Bildung (s. Indikator B3) haben einen starken Einfluss auf die Unterschiede in den Gesamtbildungsausgaben der OECD-Länder, insbesondere im Tertiärbereich.

Wichtigste Ergebnisse

Abbildung B2.1

Ausgaben für Bildungseinrichtungen aller Bildungsbereiche als Prozentsatz des BIP (2002)

In der Abbildung werden die Bildungsausgaben als der in Bildungseinrichtungen investierte Anteil des jeweiligen Volkseinkommens dargestellt. Es werden sowohl die direkten als auch die indirekten Ausgaben für Bildungseinrichtungen erfasst und sowohl private wie auch öffentliche Mittel berücksichtigt.



1. Öffentliche Subventionen in privaten Ausgaben enthalten.

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

Quelle: OECD, Tabelle B2.1a. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005 StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/016047041005>

Weitere interessante Einzelergebnisse dieses Indikators

- Zwei Drittel aller Ausgaben für Bildungseinrichtungen oder 3,8 Prozent des BIP der OECD insgesamt gehen in den Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht-tertiären Bildungsbereich.
- Mehr als ein Viertel der Ausgaben der OECD insgesamt für Bildungseinrichtungen entfallen auf den Tertiärbereich.
- Korea und die Vereinigten Staaten investieren 2,2 bzw. 2,7 Prozent ihres BIP in tertiäre Bildungseinrichtungen. In diesen beiden Ländern ist auch der Anteil der privaten Ausgaben im Tertiärbereich am höchsten.
- Heute erlangen mehr Menschen als je zuvor einen Abschluss im Sekundarbereich II und Tertiärbereich. In vielen Ländern wurde diese Entwicklung von massiven finanziellen Ausgaben begleitet. In allen OECD-Ländern mit verfügbaren Daten erhöhten sich zwischen 1995 und 2002 die öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen um mehr als 5 Prozent.
- Der Anstieg der Ausgaben für Bildungseinrichtungen zwischen 1995 und 2002 blieb tendenziell in ungefähr der Hälfte der 21 OECD-Länder mit verfügbaren Daten hinter dem Wachstum des Volkseinkommens zurück. Die größten Unterschiede waren in Irland, Österreich, der Slowakischen Republik, Spanien und der Tschechischen Republik zu beobachten, wo der für Bildungsausgaben verwendete Anteil des BIP zwischen 1995 und 2002 um mindestens 0,4 Prozentpunkte sank.

Erfasste Daten (Erklärung siehe S. 146)

Politischer Hintergrund

Investitionen in den Elementarbereich sind von entscheidender Bedeutung, um ein solides Fundament für lebenslanges Lernen aufzubauen und einen gerechten Zugang zum Lernangebot später in der Schule zu gewährleisten.

Dieser Indikator misst den relativen Anteil des Volksvermögens in den einzelnen Ländern, der in Bildungseinrichtungen fließt. Ausgaben für Bildung stellen eine Investition dar, die dazu beitragen kann, das Wirtschaftswachstum zu stärken, die Produktivität zu steigern, die persönliche und gesellschaftliche Entwicklung zu fördern sowie soziale Ungleichheiten zu verringern. Die Bildungsausgaben im Verhältnis zum BIP zeigen mittels des Anteils der Gesamtressourcen eines Landes, der für Bildung verwendet wird, welche Priorität Bildung innerhalb des entsprechenden Landes hat. Die Entscheidung, welcher Anteil der insgesamt zur Verfügung stehenden Finanzmittel für das Bildungswesen bereitgestellt werden soll, ist in jedem OECD-Land von zentraler Bedeutung. An dieser Entscheidung sind Regierungen und Unternehmensleitungen ebenso wie der einzelne Schüler/Studierende und seine Familie beteiligt. Falls die individuellen und gesellschaftlichen Erträge der Bildungsinvestition hoch genug sind, besteht ein Anreiz, die Bildungsbeteiligung zu erhöhen und die Gesamtinvestitionen im Bildungsbereich zu steigern.

Der Indikator liefert ferner eine vergleichende Übersicht der im Laufe der Zeit eingetretenen Veränderungen der Bildungsausgaben. Bei der Bewertung der Gesamtaufwendungen für Bildung müssen die Regierungen sich mit Forderungen nach Ausgabenerhöhungen z. B. im Bereich der Lehrergehälter oder der Bildungseinrichtungen auseinandersetzen. Dabei kann der vorliegende Indikator als Bezugspunkt dienen, denn er weist auf, wie sich der Umfang der Bildungsausgaben, sowohl gemessen am Volksvermögen als auch in absoluten Zahlen im Zeitverlauf, in den einzelnen OECD-Ländern entwickelt hat.

Ergebnisse und Erläuterungen

Was dieser Indikator aufzeigt und was nicht

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

Nicht alle Ausgaben für Sach- und Dienstleistungen im Bildungsbereich finden in Bildungseinrichtungen statt. So erwerben beispielsweise Familien Schulbücher und sonstiges Unterrichtsmaterial im Handel oder lassen ihren Kindern Privatunterricht außerhalb von Bildungseinrichtungen erteilen. Im Tertiärbereich machen die Kosten

für den Lebensunterhalt sowie für entgangene Einkommen 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. Öffentliche Subventionen für Bildungsausgaben außerhalb von Bildungseinrichtungen werden in den Indikatoren B4 und B5 behandelt.

Gesamtausgaben im Verhältnis zum BIP

Alle OECD-Länder investieren einen wesentlichen Teil ihrer nationalen Ressourcen in Bildung. Unter Berücksichtigung sowohl der öffentlichen als auch der privaten Finanzquellen geben die OECD-Länder zusammen 6,1 Prozent der Gesamtsumme ihrer Bruttoinlandsprodukte für Bildungseinrichtungen im Elementar-, Primar-, Sekundar- und Tertiärbereich aus. Angesichts der derzeit herrschenden Finanzknappheit der öffentlichen Haushalte wird ein so großer Ausgabenposten auf der Suche nach Möglichkeiten zur Reduzierung oder Begrenzung des Ausgabenwachstums seitens der Regierungen einer kritischen Prüfung unterzogen.

Die höchsten Ausgaben für Bildungseinrichtungen haben Dänemark, Island, Korea und die Vereinigten Staaten, wo sich die öffentlichen und privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen auf mehr als 7,0 Prozent des BIP belaufen. Es folgen Belgien, Neuseeland, Norwegen und Schweden mit einem Anteil von mehr als 6,3 Prozent. 9 von 28 OECD-Ländern mit verfügbaren Daten geben jedoch weniger als 5 Prozent ihres BIP für Bildungseinrichtungen aus. In Griechenland, der Slowakischen Republik und der Türkei sind es sogar nur zwischen 3,8 und 4,2 Prozent (Tab. B2.1a).

Die von einem Land für die Bildung bereitgestellten Ressourcen hängen von mehreren, sich gegenseitig beeinflussenden Angebots- und Nachfragefaktoren ab. So können beispielsweise OECD-Länder mit hohen Bildungsausgaben eine höhere Bildungsbeileiligung haben, während Länder mit niedrigen Bildungsausgaben den Zugang zu den höheren Bildungsbereichen beschränken oder die Bildungsinhalte auf besonders effiziente Weise vermitteln. Die Verteilung der Schüler und Studierenden auf die verschiedenen Bildungsbereiche und Fächergruppen kann sich ebenso unterscheiden wie die Dauer der Bildungs- und Studiengänge sowie Umfang und Organisation der mit dem Bildungsbereich verbundenen Forschungsaktivitäten. Schließlich bedeuten große Unterschiede zwischen dem BIP der einzelnen OECD-Länder, dass selbst wenn der in Bildung investierte Anteil des BIP ähnlich hoch ist, die Unterschiede bei den auf jeden Schüler/Studierenden entfallenden absoluten Beträgen sehr groß sein können (s. Indikator B1).

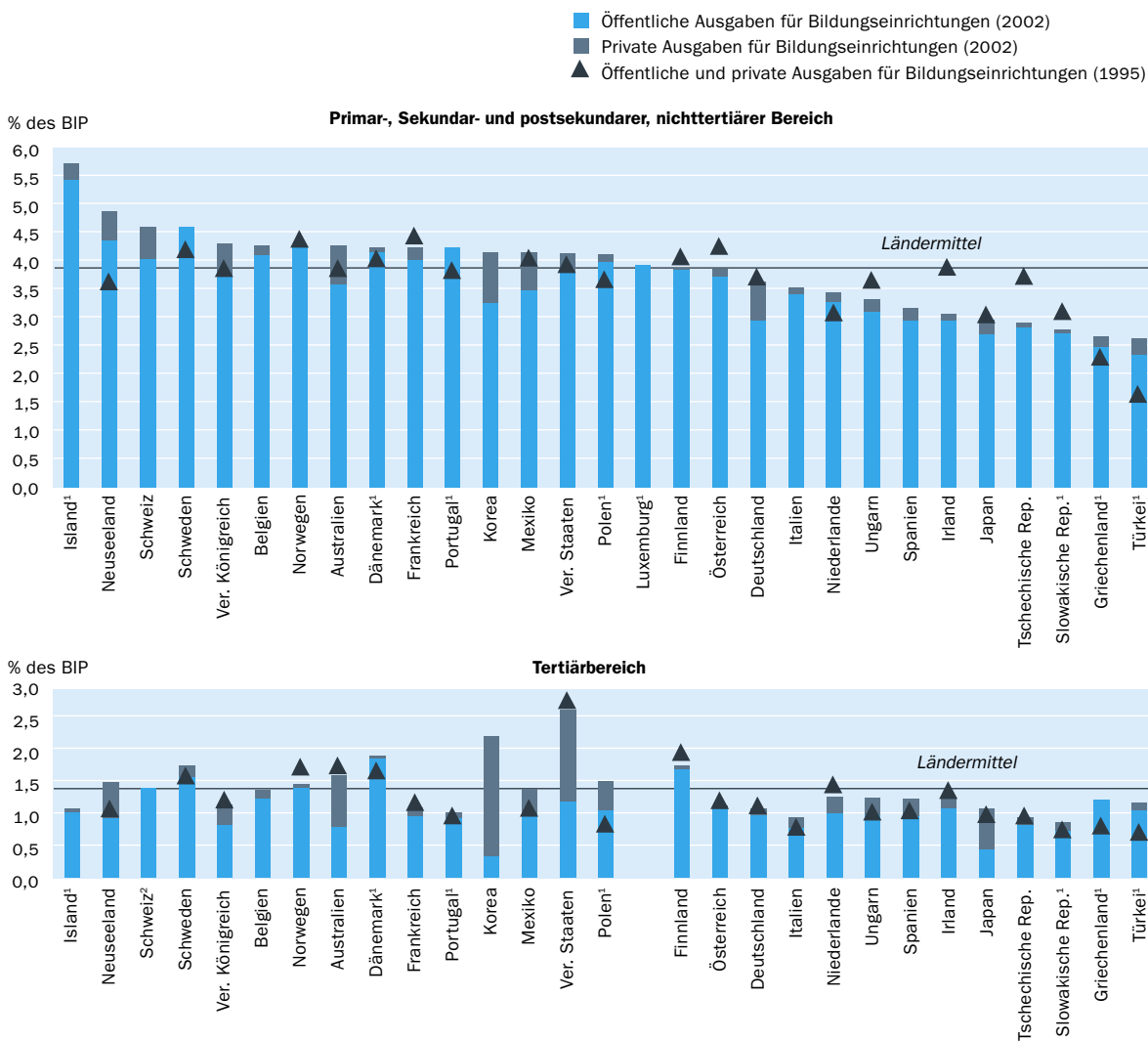
Ausgaben für Bildungseinrichtungen aufgliedert nach Bildungsbereichen

Die Unterschiede in den Ausgaben für Bildungseinrichtungen zeigen sich am deutlichsten im Elementarbereich. Hier reicht die Spanne von weniger als 0,2 Prozent des BIP in Australien und Irland bis zu mindestens 0,7 Prozent in Dänemark, Frankreich, Norwegen und Ungarn (Tab. B2.1c). Diese Unterschiede im Elementarbereich lassen sich hauptsächlich durch die unterschiedlichen Beteiligungsquoten jüngerer Kinder in den einzelnen Ländern erklären (s. Indikator C1), sie sind manchmal aber auch ein Artefakt des Ausmaßes der Abdeckung von Erziehung und Betreuung im Vorschulalter durch diesen Indikator. So wird beispielsweise in Irland ein Großteil des Angebots im Elementarbereich von privaten Einrichtungen erbracht, die bisher noch nicht in den

Abbildung B2.2

Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP (1995, 2002)

Aus öffentlichen und privaten Quellen, nach Bildungsbereich, Herkunft der Mittel und Jahr



1. Öffentliche Subventionen in „Private Ausgaben“ enthalten. 2. Nur öffentliche Ausgaben.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Ausgaben für Bildungseinrichtungen sowohl aus öffentlichen als auch privaten Quellen im Primar-, Sekundar- und postsekundären, nichttertiären Bereich im Jahr 2002.

Quelle: OECD, Tabelle B2.1b. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/016047041005>

entsprechenden offiziellen Datensammlungen erfasst sind. Dies führt bei einer Angabe der Ausgaben als Prozentsatz des BIP zu vergleichsweise niedrigen Ausgaben. Außerdem wird ein hochwertiges Angebot im Bereich der Erziehung und Betreuung im Vorschulalter nicht nur an den in diesem Indikator behandelten Bildungseinrichtungen geboten, sondern findet häufig in eher informeller Form statt. Schlussfolgerungen über den Zugang zu Erziehung und Betreuung im Vorschulalter und deren Qualität sollten daher nur mit Vorsicht gezogen werden.

Ungefähr zwei Drittel aller Ausgaben für Bildungseinrichtungen gehen in den Primar-, Sekundar- und postsekundären, nichttertiären Bildungsbereich. Aufgrund der in den OECD-Ländern weitgehend universellen Bildungsbeteiligung im Primar- und Sekun-

darbereich I und der hohen Bildungsbeteiligung im Sekundarbereich II (s. Indikatoren C₁ und C₂) entfällt der größte Teil der Ausgaben auf die Bildungseinrichtungen in diesen Bildungsbereichen, nämlich 3,8 Prozent der Gesamtsumme der Bruttoinlandsprodukte aller OECD-Länder (Abb. B2.2). Gleichzeitig sorgen die deutlich höheren Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden im Sekundarbereich II und im Tertiärbereich dafür, dass die Gesamtausgaben für diese Bildungsbereiche höher sind, als die reinen Schüler-/Studierendenzahlen vermuten lassen.

Mehr als ein Viertel der Ausgaben der OECD insgesamt für Bildungseinrichtungen entfallen auf Einrichtungen des Tertiärbereichs. In diesem Bildungsbereich gibt es große Unterschiede zwischen den einzelnen OECD-Ländern hinsichtlich der Möglichkeiten des Zugangs zum Studium, der Dauer der einzelnen Studiengänge und der Organisation des Studiums. Dies führt zu größeren Unterschieden bei den für den Tertiärbereich zur Verfügung gestellten Mitteln. Korea und die Vereinigten Staaten geben 2,2 bzw. 2,6 Prozent ihres BIP für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich aus, sie sind gleichzeitig jedoch auch die Länder mit dem höchsten Anteil privater Ausgaben im Tertiärbereich. Auch Australien, Dänemark, Finnland und Schweden haben ebenfalls hohe Bildungsausgaben – mindestens 1,6 Prozent des BIP werden für Einrichtungen des tertiären Bildungsbereichs ausgegeben. Andererseits liegt der Anteil des BIP, der in Frankreich, Island, Mexiko, Portugal, der Schweiz und dem Vereinigten Königreich in tertiäre Bildungseinrichtungen investiert wird, zwar leicht unter dem Durchschnitt, gleichzeitig aber gehören diese Länder zu den OECD-Ländern, bei denen die Ausgaben für den Primar-, Sekundar- und postsekundären, nichttertiären Bereich den höchsten Anteil am BIP ausmachen (Abb. B2.2). Trotz eines relativ geringen BIP-Anteils der Ausgaben für tertiäre Einrichtungen gehört die Schweiz auf Grund der verhältnismäßig niedrigen Bildungsbeteiligung im tertiären Bereich bei einem gleichzeitig hohen BIP zu den Ländern mit den höchsten Ausgaben pro Studierenden (Tab. B2.1b und B1.3).

Veränderungen der Gesamtausgaben für Bildung zwischen 1995 und 2002

Heute erlangen mehr Menschen als je zuvor einen Abschluss im Sekundarbereich II und Tertiärbereich (s. Indikator A1). In vielen Ländern wurde diese Entwicklung von massiven finanziellen Ausgaben begleitet. In 15 der 16 OECD-Länder, für die vergleichbare Trendzahlen zur Verfügung stehen, sind die öffentlichen und privaten Ausgaben für Bildung zwischen 1995 und 2002 real um mindestens 5 Prozent gestiegen. Australien, Dänemark, Ungarn und das Vereinigte Königreich steigerten ihre Bildungsausgaben zwischen 30 und 40 Prozent, Irland und Mexiko um mehr als 40 Prozent. Die Entwicklung ist ähnlich, wenn die öffentlichen Ausgaben separat betrachtet werden. Die öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen stiegen in allen 24 OECD-Ländern mit verfügbaren Daten zwischen 1995 und 2002 um mindestens 5 Prozent. Griechenland, Neuseeland und die Türkei, für die keine Zahlen über die privaten Ausgaben vorliegen, wiesen einen erheblichen Anstieg der öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen auf (Tab. B2.2).

Die einzelnen Länder unterscheiden sich hinsichtlich der Bildungsbereiche, in denen die Ausgaben gestiegen sind. Dänemark, Deutschland, Finnland, Frankreich, Portugal, Schweden und die Türkei, OECD-Länder mit einem vergleichsweise starken Anstieg der absoluten Ausgaben für Bildungseinrichtungen zwischen 1995 und 2002, haben

die zusätzlichen Mittel in ähnlichen Anteilen auf den Primar-, Sekundar- und postsekundären, nichttertiären Bereich sowie den Tertiärbereich verteilt (Abb. B2.3 und Tab. B2.2). Australien, Neuseeland, die Niederlande, Norwegen und das Vereinigte Königreich haben einen Großteil ihrer zusätzlichen Mittel zwischen 1995 und 2002 in den Primar-, Sekundar- und postsekundären, nichttertiären Bereich investiert. Dagegen erhöhten sich die Ausgaben für den Tertiärbereich in Griechenland, Irland, Mexiko, Polen, der Schweiz, der Slowakischen Republik, Spanien und Ungarn zwischen 1995 und 2002 um mehr als 20 Prozent, während die Ausgabensteigerungen für die vorgelagerten Bildungsbereiche wesentlich geringer ausfielen (Abb. B2.3).

In ungefähr der Hälfte der 21 OECD-Länder mit verfügbaren Daten blieb jedoch der Anstieg der Bildungsausgaben zwischen 1995 und 2002 tendenziell hinter dem Anstieg des Volkseinkommens zurück. Die größten Unterschiede waren in Irland, Österreich, der Slowakischen Republik, Spanien und der Tschechischen Republik zu beobachten, wo der für Bildung verwendete Anteil des BIP zwischen 1995 und 2002 um mindestens 0,4 Prozentpunkte sank (Tab. B2.1a). Während das starke Wachstum des BIP in Irland erhebliche Ausgabensteigerungen für Bildungseinrichtungen beinhaltete, wenn man die Bildungsausgaben im Verhältnis zum BIP betrachtet, profitierte in der Tschechischen Republik der Bildungsbereich nicht besonders vom Wachstum des BIP. Beide Länder gehörten bereits 1995 zu den OECD-Ländern mit geringeren Bildungsausgaben gemessen am BIP und sind seither weiter zurückgefallen (Tab. B2.1a. und Abb. B2.3). Im Gegensatz hierzu stieg der für Bildung verwendete Anteil des BIP zwischen 1995 und 2002 in Dänemark, Griechenland und der Türkei, in drei Ländern, die zwischen 1995 und 2002 ihre Ausgaben für den Tertiärbereich massiv steigerten (Tab. B2.1a und Abb. B2.3).

Wichtige Einflussgrößen der nationalen Bildungsausgaben

Die von einem Land für Bildung bereitgestellten Finanzmittel hängen von mehreren, sich gegenseitig beeinflussenden Angebots- und Nachfragefaktoren ab, wie beispielsweise der demographischen Bevölkerungsstruktur, der Bildungsbeteiligung, dem Pro-Kopf-Einkommen, dem Niveau der Lehrergehälter sowie der Unterrichtsorganisation und der Art und Weise der Vermittlung von Lerninhalten.

Der Anteil junger Menschen im Schulalter in einem bestimmten Land – siehe Indikator A1 in *Bildung auf einen Blick 2001* (OECD, 2001b) – ist maßgebend für die potenzielle Nachfrage nach schulischer und beruflicher Grundausbildung in dem Land. Je mehr junge Menschen es gibt, desto größer ist die potenzielle Nachfrage nach Bildungsdienstleistungen. Bei OECD-Ländern mit einem vergleichbaren Volkseinkommen wird ein Land mit einem relativ großen Bevölkerungsanteil junger Menschen einen größeren Prozentsatz seines BIP für die Bildung ausgeben müssen, damit jeder junge Mensch in dem entsprechenden Land die Chance hat, im gleichen Umfang an Bildung teilzunehmen wie junge Menschen in anderen OECD-Ländern. Ist dagegen der Bevölkerungsanteil junger Menschen verhältnismäßig klein, so wird das betreffende Land nur einen geringeren Anteil seines Wohlstands für Bildung einsetzen müssen, um ähnliche Bildungsergebnisse zu erzielen.

Unterschiede in der Bildungsbeteiligung in den einzelnen OECD-Ländern sind Ausdruck einer unterschiedlichen Nachfrage nach Bildung – vom Elementar- bis zum

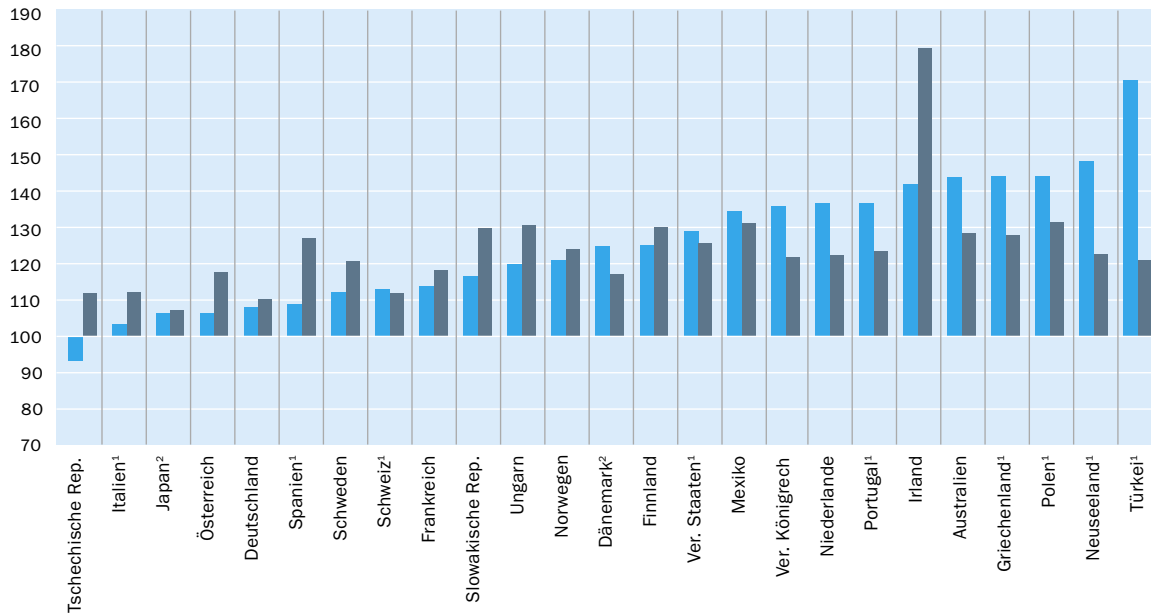
Abbildung B2.3

Veränderung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen aus öffentlichen und privaten Quellen sowie Veränderungen des BIP (1995, 2002)

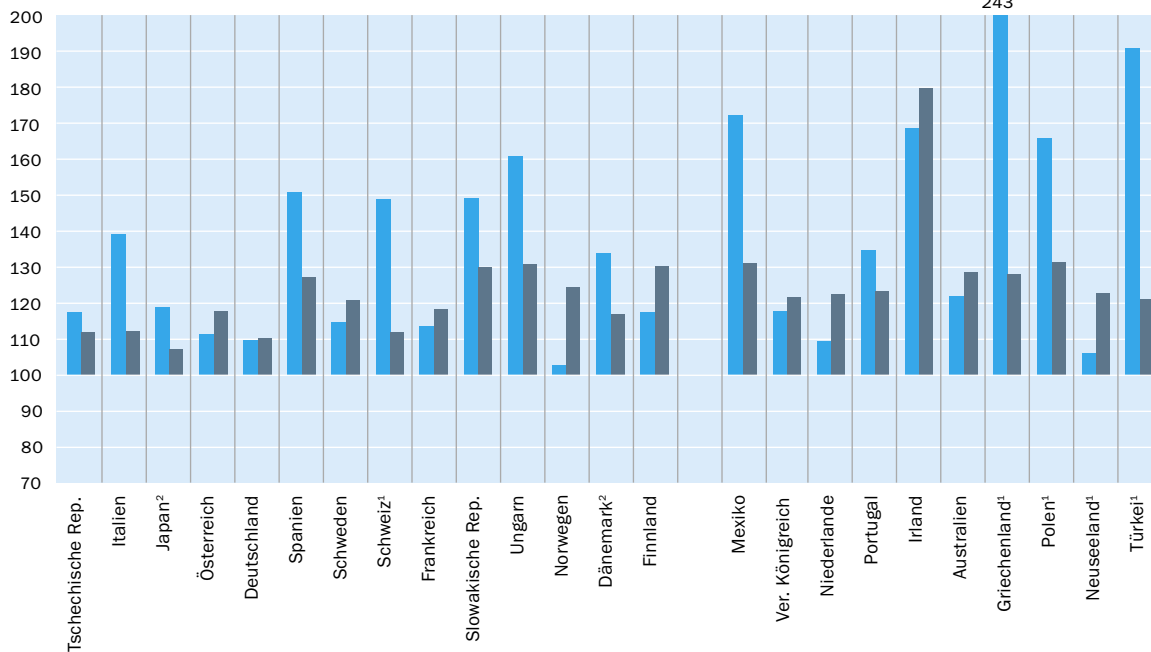
Index der Veränderung zwischen 1995 and 2002 (1995 = 100, zu konstanten Preisen von 2002)

■ Veränderung der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen
■ Veränderung des BIP

Index der Veränderung (1995 = 100) **Primar-, Sekundar- und postsekundärer, nichttertiärer Bereich**



Index der Veränderung (1995 = 100) **Tertiärbereich**



1. Nur öffentliche Ausgaben. 2. Postsekundärer, nichttertiärer Bereich sowohl in „Sekundarbereich II“ als auch in „Tertiärbereich“ enthalten.

Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge der Veränderungen der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen im Primar-, Sekundar- und postsekundären, nichttertiären Bereich zwischen 1995 und 2002.

Quelle: OECD. Tabelle B2.2 und Anhang 2. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/016047041005>

Tertiärbereich – sowie unterschiedlicher Angebote an Bildungsgängen in allen Bildungsbereichen. Je höher die Bildungsbeteiligung, desto mehr finanzielle Mittel sind erforderlich. Indikator C₁ zeigt, dass die zu erwartende Ausbildungsdauer eines 5-jährigen Kindes in den einzelnen OECD-Ländern zwischen 13 und 21 Jahre betragen kann. Noch größere Unterschiede ergeben sich für die zu erwartende Studiendauer im Tertiärbereich. Sie reicht von einem Jahr in Mexiko bis zu mehr als 4 Jahren in Finnland (s. Indikator C₂).

Definitionen und angewandte Methodik

Die Daten beziehen sich auf das Haushaltsjahr 2002 und beruhen auf der von der OECD im Jahre 2004 durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (Einzelheiten s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005). Die Ausgaben für Bildungseinrichtungen, wie in diesem Indikator erfasst, umfassen sowohl Ausgaben für unterrichterteilende Bildungseinrichtungen als auch für solche, die keinen Unterricht erteilen. Unterrichterteilende Bildungseinrichtungen sind Bildungseinrichtungen, die einzelnen Personen in organisierter Form direkten Unterricht in der Gruppe oder per Fernunterricht erteilen. Nicht enthalten sind hierin Unternehmen oder sonstige Einrichtungen, die kurze Ausbildungs- oder Lehrkurse in Form von Einzelunterricht anbieten. Nicht unterrichterteilende Einrichtungen erbringen anderen Bildungseinrichtungen gegenüber administrative, beratende oder fachliche Dienstleistungen, nehmen jedoch selbst keine Schüler/Studierenden auf. Beispiele hierfür sind nationale, bundesstaatliche und regionale Bildungsministerien oder -abteilungen, sonstige auf den verschiedenen staatlichen Ebenen für Bildungsfragen zuständige Organe oder entsprechende private Einrichtungen sowie Organisationen, die derartige bildungsbezogenen Dienstleistungen wie Berufs- oder psychologische Beratung, Vermittlung von Stellen und Praktika, Durchführung von Tests, Finanzhilfe für Schüler/Studierende, Lehrplanentwicklung, Bildungsforschung, Betrieb und Instandhaltung von Gebäuden, Transport von Schülern/Studierenden sowie Unterkunft und Verpflegung für Schüler/Studierende anbieten.

Diese breit angelegte Definition der Einrichtungen gewährleistet, dass Ausgaben für Dienstleistungen, die in einigen OECD-Ländern von Schulen und Hochschulen, in anderen Ländern aber von nichtschulischen Stellen erbracht werden, auf vergleichbarer Basis erfasst werden können.

Die Unterscheidung nach der Herkunft der Mittel bezieht sich auf die ursprüngliche Finanzierungsquelle. Anschließende Transferzahlungen vom öffentlichen an den privaten Sektor oder umgekehrt sind darin nicht berücksichtigt. Aus diesem Grund fallen Unterstützungsleistungen an private Haushalte und andere Empfänger, wie z. B. Unterstützungszahlungen für Studiengebühren und andere Zahlungen an Bildungseinrichtungen, bei diesem Indikator unter die Kategorie öffentliche Ausgaben. Zahlungen der privaten Haushalte und anderer privater Stellen an Bildungseinrichtungen beinhalten Studien- und sonstige Gebühren, abzüglich der öffentlichen Subventionen. Eine detaillierte Darstellung der öffentlichen Subventionen findet sich in Indikator B₅.

Das **Ländermittel** wird als einfacher Durchschnittswert aller OECD-Länder, für die entsprechende Daten vorliegen, berechnet. Der Wert **OECD insgesamt** bezieht sich auf den Wert der Kennzahl, wenn die OECD-Region als eine Gesamtheit betrachtet wird (Einzelheiten s. Hinweise für den Leser).

Aus den Tabellen B2.1a, B2.1b und B2.2 sind die Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Haushaltsjahr 1995 zu ersehen. Die Daten für die Ausgaben des Jahres 1995 wurden im Rahmen einer speziellen Erhebung im Jahre 2002 ermittelt und 2003 aktualisiert; die Ausgaben für 1995 wurden entsprechend den Definitionen und den Methoden der 2003 durchgeführten UOE-Datenerhebung angepasst.

Die Daten für 1995 sind in Preisen von 2002 dargestellt. Abbildung B2.3 und Tabelle B2.2 enthalten einen Index der Veränderung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen und des BIP zwischen den Jahren 1995 und 2002. Alle Ausgaben ebenso wie die Angaben für das BIP von 1995 wurden mittels des BIP-Deflators an das Preisniveau von 2002 angepasst.

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

Es ist zu beachten, dass die in früheren Ausgaben dieser Veröffentlichung aufgeführten Zahlen und Daten möglicherweise nicht immer mit denen der Ausgabe 2005 vergleichbar sind, da sich Änderungen in den Definitionen und Erhebungsbereichen ergeben haben. Diese wurden aufgrund der OECD Expenditure Comparability Study vorgenommen (Einzelheiten zu den Änderungen s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005).

Tabelle B2.1a

Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP, für alle Bildungsbereiche (1990, 1995 und 2002)

Aus öffentlichen und privaten Quellen, nach Herkunft der Mittel und Jahr

	2002			1995			1990		
	Öffentlich ¹	Privat ²	Gesamt	Öffentlich ¹	Privat ²	Gesamt	Öffentlich ¹	Privat ²	Gesamt
OECD-Länder									
Australien	4,4	1,5	6,0	4,5	1,2	5,7	4,2	0,8	5,0
Österreich	5,4	0,3	5,7	5,9	0,3	6,1	m	m	m
Belgien	6,1	0,3	6,4	m	m	m	m	m	m
Kanada	m	m	m	6,2	0,8	7,0	m	m	m
Tschechische Republik	4,2	0,2	4,4	4,7	0,7	5,4	m	m	m
Dänemark ³	6,8	0,3	7,1	6,1	0,2	6,3	m	m	m
Finnland	5,9	0,1	6,0	6,2	x	6,3	m	m	m
Frankreich	5,7	0,4	6,1	5,9	0,4	6,3	5,1	0,5	5,7
Deutschland	4,4	0,9	5,3	4,5	0,9	5,4	m	m	m
Griechenland ³	3,9	0,2	4,1	3,1	n	3,2	m	m	m
Ungarn	5,0	0,6	5,6	4,9	0,6	5,5	m	m	m
Island ³	6,8	0,6	7,4	m	m	m	m	m	m
Irland	4,1	0,3	4,4	4,7	0,5	5,3	m	m	m
Italien	4,6	0,3	4,9	4,7	m	m	m	m	m
Japan	3,5	1,2	4,7	3,5	1,1	4,7	m	m	m
Korea	4,2	2,9	7,1	m	m	m	m	m	m
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	5,1	1,1	6,3	4,6	1,0	5,6	m	m	m
Niederlande	4,6	0,5	5,1	4,5	0,4	4,9	m	m	m
Neuseeland	5,6	1,2	6,8	4,8	m	m	m	m	m
Norwegen	6,7	0,3	6,9	6,8	0,4	7,1	8,1	m	m
Polen ³	5,5	0,7	6,1	5,7	m	m	m	m	m
Portugal ³	5,7	0,1	5,8	5,3	n	5,3	m	m	m
Slowakische Republik	4,0	0,2	4,2	4,6	0,1	4,7	4,8	0,3	5,1
Spanien	4,3	0,5	4,9	4,5	0,9	5,4	4,4	0,7	5,1
Schweden	6,7	0,2	6,9	6,1	0,1	6,2	5,1	n	5,1
Schweiz	5,7	0,5	6,2	5,4	m	m	m	m	m
Türkei ³	3,4	0,4	3,8	2,3	n	2,3	2,8	n	2,8
Vereinigtes Königreich	5,0	0,9	5,9	4,8	0,7	5,5	4,2	0,1	4,3
Vereinigte Staaten	5,3	1,9	7,2	5,0	2,2	7,2	4,9	2,2	7,1
Ländermittel	5,1	0,7	5,8	~	~	~	~	~	~
OECD insgesamt	4,9	1,2	6,1	~	~	~	~	~	~
OECD-Partnerländer									
Argentinien ³	3,9	0,8	4,7	m	m	m	m	m	m
Brasilien ^{3,4}	4,0	m	m	3,3	m	m	m	m	m
Chile ⁵	4,0	3,2	7,3	2,9	2,2	5,1	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ägypten	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien ⁴	3,4	1,4	4,8	3,3	0,2	3,5	m	m	m
Indonesien ^{3,6}	1,2	0,6	1,9	m	m	m	m	m	m
Israel	7,5	1,7	9,2	6,9	1,5	8,4	m	m	m
Jamaika	6,1	5,9	12,1	m	m	m	m	m	m
Jordanien	4,4	m	m	m	m	m	m	m	m
Malaysia ³	8,1	m	m	4,5	m	m	m	m	m
Paraguay	4,5	2,1	6,6	3,1	m	m	m	m	m
Peru ³	2,7	1,9	4,6	m	m	m	m	m	m
Philippinen	3,1	2,0	5,2	3,0	m	m	m	m	m
Russische Föderation ³	3,7	m	m	m	m	m	m	m	m
Sri Lanka	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Thailand ³	4,6	2,2	6,8	4,0	m	m	m	m	m
Tunesien ³	6,4	m	m	6,6	m	m	m	m	m
Uruguay ^{3,6}	2,6	0,2	2,8	3,3	m	m	m	m	m
Simbabwe	5,6	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Einschließlich öffentlicher Subventionen an private Haushalte, die Bildungseinrichtungen zuzurechnen sind. Einschließlich direkter Ausgaben für Bildungseinrichtungen aus internationalen Quellen. 2. Abzüglich öffentlicher Subventionen, die Bildungseinrichtungen zuzurechnen sind. 3. Öffentliche Subventionen an private Haushalte nicht in „Öffentlich“, sondern in „Privat“ enthalten. 4. Referenzjahr 2001. 5. Referenzjahr 2003. 6. Direkte Ausgabe für Bildungseinrichtungen aus internationalen Quellen belaufen sich auf mehr als 1,5 Prozent der gesamten öffentlichen Ausgaben.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/016047041005>

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

Tabelle B2.1b

Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP, nach Bildungsbereich (1995, 2002)

Aus öffentlichen und privaten Quellen, nach Herkunft der Mittel und Jahr

	Primär-, Sekundar- und postsekundärer, nichttertiärer Bereich				Tertiärbereich			
	2002		Gesamt	1995	2002		Gesamt	1995
	Öffentlich ¹	Privat ²			Öffentlich ¹	Privat ²		
OECD-Länder								
Australien	3,6	0,7	4,2	3,9	0,8	0,8	1,6	1,7
Österreich	3,7	0,1	3,8	4,2	1,1	n	1,1	1,2
Belgien ³	4,1	0,2	4,3	m	1,2	0,1	1,4	m
Kanada ⁴	m	m	m	4,3	m	m	m	2,3
Tschechische Republik	2,8	0,1	2,9	3,7	0,8	0,1	0,9	1,0
Dänemark ^{5,6}	4,1	0,1	4,2	4,0	1,9	n	1,9	1,6
Finnland	3,8	n	3,9	4,0	1,7	n	1,8	1,9
Frankreich	4,0	0,2	4,2	4,4	1,0	0,1	1,1	1,1
Deutschland	3,0	0,7	3,6	3,7	1,0	0,1	1,1	1,1
Griechenland ⁵	2,5	0,2	2,7	2,3	1,2	n	1,2	0,8
Ungarn	3,1	0,2	3,3	3,6	1,0	0,3	1,2	1,0
Island ^{5,6}	5,4	0,3	5,7	m	1,0	n	1,1	m
Irland ³	3,0	0,1	3,1	3,9	1,1	0,2	1,3	1,3
Italien	3,4	0,1	3,5	m	0,8	0,2	0,9	0,8
Japan ⁶	2,7	0,2	3,0	3,0	0,4	0,6	1,1	1,0
Korea	3,3	0,9	4,1	m	0,3	1,9	2,2	m
Luxemburg ⁵	3,9	n	3,9	m	m	m	m	m
Mexiko	3,5	0,7	4,1	4,0	1,0	0,4	1,4	1,1
Niederlande	3,3	0,2	3,4	3,1	1,0	0,3	1,3	1,4
Neuseeland	4,4	0,5	4,9	3,6	0,9	0,6	1,5	1,1
Norwegen	4,2	n	4,3	4,3	1,4	0,1	1,5	1,7
Polen ⁵	4,0	0,1	4,1	3,6	1,1	0,5	1,5	0,8
Portugal ⁵	4,2	n	4,2	3,8	0,9	0,1	1,0	0,9
Slowakische Republik ^{3,5}	2,7	0,1	2,8	3,1	0,7	0,1	0,9	0,8
Spanien	2,9	0,2	3,2	3,9	1,0	0,3	1,2	1,0
Schweden ³	4,6	n	4,6	4,2	1,6	0,2	1,8	1,6
Schweiz	4,0	0,6	4,6	m	1,4	m	m	m
Türkei ⁵	2,3	0,3	2,6	1,7	1,0	0,1	1,2	0,7
Vereinigtes Königreich	3,7	0,6	4,3	3,9	0,8	0,3	1,1	1,2
Vereinigte Staaten	3,8	0,3	4,1	3,9	1,2	1,4	2,6	2,7
Ländermittel	3,6	0,3	3,8	~	1,1	0,3	1,4	~
OECD insgesamt	3,5	0,4	3,8	~	1,0	0,8	1,7	~
Ländermittel für Länder mit Daten für 1995 und 2002	~	~	3,7	3,7	~	~	1,3	1,3
OECD-Partnerländer								
Argentinien ⁵	2,9	0,4	3,3	m	0,7	0,4	1,1	m
Brasilien ^{5,7}	2,9	m	m	2,7	0,8	m	m	0,7
Chile ⁸	3,2	1,3	4,6	m	0,4	1,8	2,2	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m
Ägypten	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien ^{4,7}	2,7	1,1	3,8	2,8	0,7	0,2	0,8	0,7
Indonesien ^{3,5}	0,9	0,3	1,2	m	0,3	0,4	0,7	m
Israel	5,0	0,3	5,3	5,0	1,2	0,8	2,1	1,8
Jamaika	4,7	4,1	8,7	3,8	1,1	1,5	2,6	0,9
Jordanien ³	4,4	m	m	m	m	m	m	m
Malaysia ⁵	5,3	m	m	m	2,7	m	m	m
Paraguay	3,5	1,1	4,6	3,4	0,7	0,9	1,6	0,7
Peru ⁵	1,9	1,3	3,1	m	0,3	0,6	0,9	m
Philippinen	2,6	m	m	m	0,4	m	m	m
Russische Föderation	2,2	m	m	m	0,6	m	m	m
Sri Lanka	m	m	m	m	m	m	m	m
Thailand ⁵	2,8	m	m	2,5	0,6	m	m	0,4
Tunesien ⁵	4,9	m	m	5,3	1,5	m	m	1,4
Uruguay ^{3,5}	1,8	0,2	1,9	m	0,6	n	0,6	m
Simbabwe	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Einschließlich öffentlicher Subventionen an private Haushalte, die Bildungseinrichtungen zuzurechnen sind. Einschließlich direkter Ausgaben für Bildungseinrichtungen aus internationalen Quellen. 2. Abzüglich öffentlicher Subventionen, die Bildungseinrichtungen zuzurechnen sind. 3. Direkte Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich aus internationalen Quellen belaufen sich auf mehr als 1,5 Prozent der gesamten öffentlichen Ausgaben. Die Mittel aus internationalen Quellen im Primar- und Sekundärbereich belaufen sich in Uruguay auf mehr als 1,5 Prozent. 4. Postsekundärer, nichttertiärer Bereich in „Tertiärbereich“ enthalten. 5. Öffentliche Subventionen an private Haushalte nicht in „Öffentlich“, sondern in „Privat“ enthalten. 6. Postsekundärer, nichttertiärer Bereich sowohl in „Sekundärbereich II“ als auch in „Tertiärbereich“ enthalten. 7. Referenzjahr 2001. 8. Referenzjahr 2003.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/016047041005>

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten siehe Hinweise für den Leser.

Tabelle B2.1c

Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP, nach Bildungsbereichen (2002)

Aus öffentlichen und privaten Quellen¹

	Elementarbereich (für 3-Jährige und Ältere)	Primar-, Sekundar- und postsekundärer, nichttertiärer Bereich				Tertiärbereich			Alle Bildungsbereiche zusammen (einschl. weiterführender Forschungsprogramme und nicht zugeordneter Ausgaben)
		Primar-, Sekundar- und postsekundärer, nichttertiärer Bildungsbereich insgesamt	Primar- und Sekundarbereich I	Sekundarbereich II	Postsekundärer, nichttertiärer Bereich	Tertiärbereich insgesamt	Tertiärbereich B	Tertiärbereich A	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD-Länder									
Australien	0,1	4,2	3,2	0,9	0,1	1,6	0,2	1,4	6,0
Österreich	0,5	3,8	2,5	1,3	n	1,1	0,1	1,0	5,7
Belgien ²	0,6	4,3	1,5	2,8	x(4,6)	1,4	x(6)	x(6)	6,4
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Rep.	0,5	2,9	1,8	1,1	n	0,9	n	0,9	4,4
Dänemark	0,8	4,2	3,0	1,2	x(4,6)	1,9	x(6)	x(6)	7,1
Finnland	0,4	3,9	2,5	1,4	x(4)	1,8	n	1,8	6,0
Frankreich	0,7	4,2	2,7	1,5	n	1,1	0,2	0,8	6,1
Deutschland	0,5	3,6	2,2	1,2	0,2	1,1	0,1	1,0	5,3
Griechenland ²	x(2)	2,7	1,2	1,4	0,1	1,2	0,2	1,0	4,1
Ungarn	0,8	3,3	2,0	1,1	0,2	1,2	n	1,2	5,6
Island	m	5,7	x(2)	x(2)	x(4,6)	1,1	n	1,1	7,4
Irland	n	3,1	2,3	0,7	0,2	1,3	x(6)	x(6)	4,4
Italien	0,4	3,5	2,2	1,3	n	0,9	0,1	0,9	4,9
Japan	0,2	3,0	2,1	0,9	x(4,6)	1,1	0,1	1,0	4,7
Korea	0,2	4,1	2,7	1,4	a	2,2	0,6	1,6	7,1
Luxemburg ²	x(2)	3,9	2,1	1,8	x(2)	m	m	m	m
Mexiko	0,6	4,1	3,3	0,8	a	1,4	x(6)	x(6)	6,3
Niederlande	0,4	3,4	2,7	0,8	n	1,3	n	1,3	5,1
Neuseeland	0,3	4,9	3,1	1,5	0,2	1,5	0,3	1,2	6,8
Norwegen	1,0	4,3	2,8	1,4	x(4)	1,5	x(6)	x(6)	6,9
Polen	0,5	4,1	2,9	1,2	0,1	1,5	x(6)	x(6)	6,1
Portugal	0,3	4,2	3,0	1,2	m	1,0	x(6)	x(6)	5,8
Slowakische Rep.	0,5	2,8	1,6	1,2	x(4)	0,9	x(4)	0,9	4,2
Spanien	0,5	3,2	x(2)	x(2)	x(2)	1,2	0,2	1,0	4,9
Schweden	0,5	4,6	3,2	1,4	n	1,8	x(6)	x(6)	6,9
Schweiz	0,2	4,6	2,8	1,7	0,1	1,4	n	1,3	6,2
Türkei	m	2,6	1,8	0,8	a	1,2	x(6)	x(6)	3,8
Ver. Königreich ²	0,5	4,3	1,4	2,9	x(4)	1,1	x(6)	x(6)	5,9
Ver. Staaten	0,5	4,1	3,1	1,0	m	2,6	x(6)	x(6)	7,2
Ländermittel	0,5	3,8	2,4	1,3	0,1	1,4	0,1	1,1	5,7
OECD insgesamt	0,4	3,8	2,6	1,2	0,1	1,7	x(6)	x(6)	6,1
OECD-Partnerländer									
Argentinien	0,3	3,3	2,2	1,1	a	1,1	0,5	0,6	4,7
Brasilien ^{3,4}	0,3	2,9	2,3	0,5	a	0,8	x(6)	x(6)	4,0
Chile ⁵	0,5	4,6	3,1	1,5	a	2,2	0,2	2,0	7,3
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ägypten	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien ⁴	0,1	3,8	2,4	1,4	n	0,8	x(6)	x(6)	4,8
Indonesien	n	1,2	0,9	0,3	a	0,7	x(6)	x(6)	1,9
Israel	0,9	5,3	2,8	2,5	n	2,1	x(6)	x(6)	9,2
Jamaika	0,8	8,7	6,4	1,6	0,8	2,6	0,6	1,9	12,1
Jordanien	n	4,4	3,7	0,6	m	m	m	m	m
Malaysia ³	0,1	5,3	2,5	2,7	n	2,7	0,4	2,3	8,1
Paraguay	0,4	4,5	3,5	1,0	m	1,6	0,2	1,4	6,6
Peru	0,3	3,1	2,7	0,4	n	0,9	0,2	0,7	4,6
Philippinen ³	n	2,5	2,4	0,1	n	0,4	x(6)	x(6)	5,2
Russische Föd. ³	0,6	2,2	m	m	m	0,6	0,2	0,4	m
Sri Lanka	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Thailand ³	0,5	2,8	2,7	0,1	a	0,6	x(6)	x(6)	4,6
Tunesien ³	m	4,9	x(2)	x(2)	a	1,5	x(6)	x(6)	6,4
Uruguay	0,3	1,9	1,6	0,3	a	0,6	x(6)	x(6)	2,8
Simbabwe	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Einschließlich Mitteln aus internationalen Quellen. 2. Spalte (3) bezieht sich nur auf den Primarbereich und Spalte (4) auf den gesamten Sekundarbereich.

3. Nur einschl. direkter öffentlicher Ausgaben für Bildungseinrichtungen. 4. Referenzjahr 2001. 5. Referenzjahr 2003.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/016047041005>

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

Tabelle B2.2

Veränderung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen (1995, 2002)

Index der Veränderung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen aus öffentlichen und privaten Mitteln zwischen 1995 und 2002, nach Bildungsbereichen (BIP-Deflator: 1995 = 100, zu konstanten Preisen des Jahres 2002)

	Alle Bildungsbereiche zusammen			Primar-, Sekundar- und postsekundärer, nichttertiärer Bereich			Tertiärbereich		
	Öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen	Private Ausgaben für Bildungseinrichtungen	Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen aus öffentlichen und privaten Quellen	Öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen	Private Ausgaben für Bildungseinrichtungen	Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen aus öffentlichen und privaten Quellen	Öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen	Private Ausgaben für Bildungseinrichtungen	Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen aus öffentlichen und privaten Quellen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD-Länder									
Australien	129	168	137	141	160	144	92	178	122
Österreich	109	110	109	106	112	107	106	239	111
Belgien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Rep.	106	43	98	100	27	93	144	52	118
Dänemark ¹	132	150	132	125	113	125	134	482	136
Finnland	123	m	124	124	m	125	116	m	118
Frankreich	115	105	114	114	106	114	115	103	114
Deutschland	109	107	108	109	104	108	108	129	110
Griechenland ²	174	m	m	144	m	m	243	m	m
Ungarn	134	123	133	123	89	120	158	174	161
Irland	156	97	149	142	140	142	212	81	169
Italien	107	m	m	103	m	m	131	174	139
Japan ¹	109	114	110	107	106	107	119	121	120
Mexiko	145	161	147	133	140	135	158	221	172
Niederlande	128	127	128	137	m	137	106	m	110
Neuseeland	142	m	m	148	m	m	106	m	m
Norwegen ²	121	87	115	122	77	121	110	62	103
Polen	135	m	m	144	m	m	166	m	m
Portugal	134	m	m	137	m	m	128	337	135
Slowakische Rep.	114	200	117	115	284	117	132	406	149
Spanien	121	m	m	109	m	m	155	140	151
Schweden	111	168	113	m	m	112	m	m	115
Schweiz	120	m	m	113	m	m	149	m	m
Türkei	176	m	m	171	m	m	191	m	m
Ver. Königreich	127	161	131	133	160	136	106	165	118
Ver. Staaten	m	m	m	129	m	m	m	m	m
OECD-Partnerländer									
Brasilien ³	129	m	m	122	m	m	125	m	m
Chile ⁴	193	195	194	200	202	200	137	189	176
Indien ³	205	m	m	201	m	m	204	m	m
Israel	123	135	126	124	120	124	117	148	129
Jamaika	m	m	m	120	164	137	m	m	m
Malaysia	264	m	m	233	m	m	360	m	m
Paraguay	229	m	m	216	212	215	187	m	m
Philippinen	158	m	m	160	m	m	158	m	m
Thailand	m	m	m	122	m	m	m	m	m
Tunesien	134	m	m	131	m	m	146	m	m
Simbabwe	m	m	m	272	m	m	m	m	m

1. Postsekundärer, nichttertiärer Bereich sowohl in „Sekundarbereich II“ als auch in „Tertiärbereich“ enthalten. 2. Elementarbereich in „Primar-, Sekundar- und postsekundärer, nichttertiärer Bereich“ enthalten. 3. Referenzjahre 1995, 2001. 4. Referenzjahre 1995, 2003.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/016047041005>

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

Indikator B3: Öffentliche und private Ausgaben für Bildungseinrichtungen

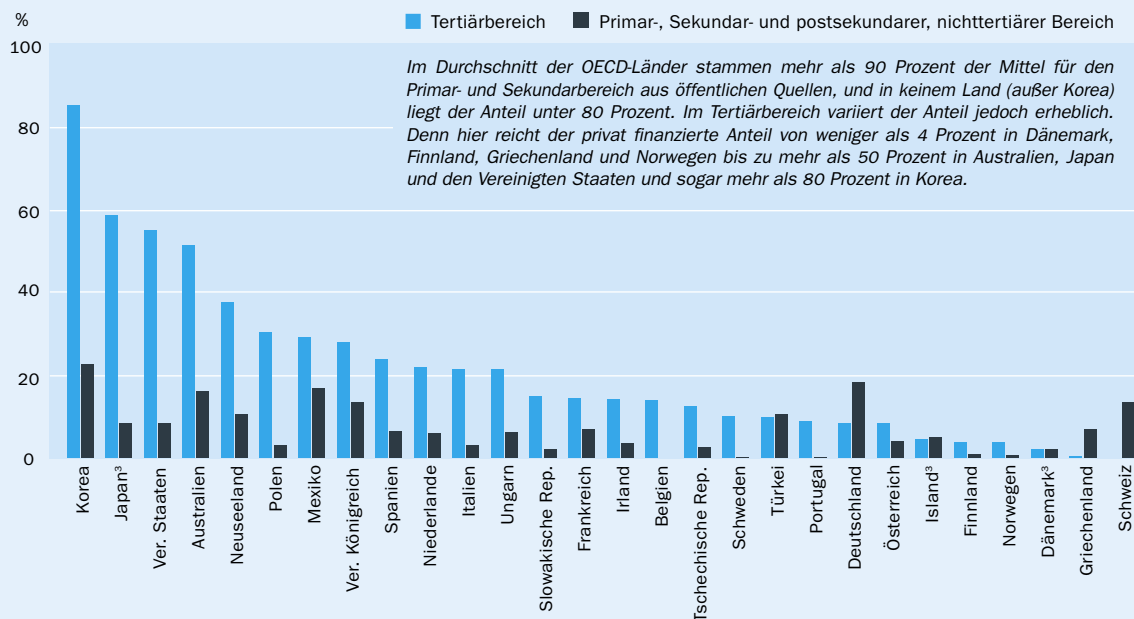
Dieser Indikator untersucht die Anteile öffentlicher und privater Ausgaben für Bildungseinrichtungen in den einzelnen Bildungsbereichen. Außerdem werden die privaten Ausgaben aufgegliedert in Ausgaben privater Haushalte und Ausgaben anderer privater Einheiten. Es wird auch die viel diskutierte Frage untersucht, wie die Finanzierung der Bildungseinrichtungen, vor allem im Tertiärbereich, zwischen privaten Einheiten und dem öffentlichen Sektor aufzuteilen ist. Je höher die von den privaten Haushalten für Bildungseinrichtungen zu erbringenden Ausgaben sind, desto größer ist die Belastung für die Familien. Daher könnte der Zugang zum Tertiärbereich sowohl von der Höhe der von den privaten Haushalten zu tragenden Ausgaben abhängen als auch von den Subventionen an die privaten Haushalte, die in Indikator B5 analysiert werden.

Wichtigste Ergebnisse

Abbildung B3.1

Anteil der privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen vom Primar- bis zum Tertiärbereich (2002)

Die Abbildung zeigt die privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen. Darin enthalten sind sämtliche Beträge, die über private Quellen an Bildungseinrichtungen fließen, einschließlich staatlich subventionierter Zahlungen privater Haushalte, von privaten Haushalten bezahlter Schul-/Studiengebühren sowie anderer privater Ausgaben (z. B. für Unterkunft), die den Bildungseinrichtungen zukommen.



1. Postsekundärer, nichttertiärer Bereich sowohl in „Sekundarbereich II“ als auch in „Tertiärbereich“ enthalten.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs.

Quelle: OECD, Tabellen B3.2a und B3.2b. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/528506342466>

Weitere interessante Einzelergebnisse dieses Indikators

- Zwischen 1995 und 2002 ist in den Ländern mit vergleichbaren Daten der Anteil der öffentlichen Ausgaben für alle Bildungsbereiche zusammen in ebenso vielen Ländern zurückgegangen wie angestiegen.
- In einigen Ländern ist der Anteil der privaten Ausgaben für den Tertiärbereich zwischen 1995 und 2002 erheblich angestiegen, in anderen Bildungsbereichen war dies jedoch nicht der Fall. Insgesamt betrachtet ist im Tertiärbereich der Anteil der öffentlichen Ausgaben in ebenso vielen Ländern angestiegen wie zurückgegangen.
- Im Vergleich mit anderen Bildungsbereichen wird der Tertiärbereich und in geringerem Ausmaß auch der Elementarbereich am stärksten aus privaten Mitteln finanziert: 22 bzw. 18 Prozent der Mittel stammen in diesen Bereichen aus privaten Quellen.
- Im Tertiärbereich werden 80 Prozent der privaten Ausgaben von den privaten Haushalten getätigt, auch wenn die Ausgaben anderer privater Einheiten ebenfalls erheblich sind und in Australien, Korea, den Niederlanden, Schweden, Ungarn, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten bei mindestens 10 Prozent liegen.

Erfasste Daten (Erklärung siehe S. 146)

Politischer Hintergrund

In vielen OECD-Ländern ist die Beteiligung sowohl der Teilnehmer am Bildungssystem als auch der Gesellschaft als Ganzer an den Kosten des Bildungssystems Gegenstand intensiver Debatten. Die Frage nach der Aufteilung der Kosten stellt sich besonders zu Beginn und gegen Ende des Bildungsweges, d. h. im Elementar- und Tertiärbereich, wo eine vollständige oder fast vollständige Finanzierung durch öffentliche Mittel weniger üblich ist.

Da neue Interessentengruppen zu einer zunehmenden Bildungsbeteiligung im Rahmen neuer Bildungsangebote führen und gleichzeitig aufgrund einer steigenden Anzahl neuer Anbieter im Bildungsbereich größere Wahlmöglichkeiten bestehen, gehen die Regierungen neue Partnerschaften ein, um die notwendigen Ressourcen für die Finanzierung von Bildung zu mobilisieren und Kosten und Nutzen gerechter zu verteilen.

Dementsprechend wird inzwischen die Finanzierung durch öffentliche Mittel in zunehmendem Maße als nur ein – wenn auch sehr wichtiger – Teil der Bildungsfinanzierung angesehen, und die privaten Mittel gewinnen immer mehr an Bedeutung. Einigen Beteiligten ist es ein Anliegen, dass sich das Gleichgewicht zwischen öffentlicher und privater Finanzierung nicht so stark verschiebt, dass potenzielle Bildungsteilnehmer dadurch eher vom Lernen ferngehalten als für das Lernen gewonnen werden. Somit können Veränderungen in den jeweiligen Anteilen der öffentlichen und privaten Finanzierung in einem Land wichtige Hintergrundinformationen für sich verändernde Beteiligungsmuster und einen sich verändernden Beteiligungsumfang innerhalb des jeweiligen Bildungssystems liefern.

Ergebnisse und Erläuterungen

Was dieser Indikator aufzeigt und was nicht

Die öffentliche Hand kann ihre Mittel entweder direkt für Bildungseinrichtungen ausgeben oder sie zur Gewährung von Subventionen für Bildungszwecke an private Einheiten verwenden. Im Zusammenhang mit den öffentlichen und privaten Anteilen an den Bildungsausgaben ist daher zwischen der originären Herkunft der Mittel und den direkten Endverbrauchern von bildungsbezogenen Sach- und Dienstleistungen zu unterscheiden.

Zu den originär öffentlichen Ausgaben gehören sowohl die direkten öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen als auch Transferzahlungen an den privaten Sektor. Um den Umfang der öffentlichen Ausgaben zu bestimmen, müssen daher die direkten öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen und die öffentlichen Subventionen für Bildungszwecke addiert werden. Zu den originär privaten Mitteln gehören Schul-/Studiengebühren sowie sonstige Zahlungen der Schüler/Studierenden und der privaten Haushalte an Bildungseinrichtungen abzüglich des Anteils an diesen Zahlungen, der durch öffentliche Subventionen getragen wird.

Die Anteile der letztendlich öffentlichen und privaten Finanzierung sind die Prozentsätze der für Bildungszwecke verfügbaren Mittel, die einerseits direkt von öffentlichen und andererseits direkt von privaten Erwerbern von Bildungsdienstleistungen getätigt werden. Die letztendlich öffentliche Finanzierung beinhaltet die direkte öffentliche Beschaffung von Bildungsressourcen sowie Zahlungen an Bildungseinrichtungen und andere private Einheiten. Die letztendlich privaten Ausgaben beinhalten Schul-/Studiengebühren sowie andere private Zahlungen an Bildungseinrichtungen.

Nicht alle Ausgaben für bildungsbezogene Sach- und Dienstleistungen fallen in Bildungseinrichtungen an. Beispielsweise erwerben Familien Schulbücher oder Unterrichtsmaterial im Handel oder lassen ihren Kindern Privatunterricht außerhalb von Bildungseinrichtungen zukommen. Im Tertiärbereich machen die Kosten für den Lebensunterhalt sowie für entgangene Verdienste einen beträchtlichen Teil der Bildungskosten aus. Diese außerhalb von Bildungseinrichtungen anfallenden Ausgaben bleiben bei diesem Indikator sämtlich außer Acht, auch wenn die entsprechenden Ausgaben öffentlich subventioniert werden. Öffentliche Subventionen für Bildungsausgaben außerhalb von Bildungseinrichtungen werden in den Indikatoren B4 und B5 behandelt.

Öffentliche und private Ausgaben für Bildungseinrichtungen in allen Bildungsbereichen

Bildungseinrichtungen werden immer noch überwiegend aus öffentlichen Mitteln finanziert, obwohl es einen erheblichen und zunehmenden Anteil privater Finanzierung gibt. Im Durchschnitt aller OECD-Länder stammen 88 Prozent aller Mittel für Bildungseinrichtungen direkt aus öffentlichen Quellen. Zusätzlich erreichen 0,6 Prozent die Bildungseinrichtungen nicht direkt, sondern über die privaten Haushalte als öffentliche Unterstützungsleistungen (Tab. B3.1).

In allen OECD-Ländern, für die vergleichbare Daten vorliegen, machen private Mittel im Durchschnitt etwa 12 Prozent der Gesamtmittel aus. Dieser Anteil variiert erheblich zwischen den einzelnen Ländern, und nur in acht OECD-Ländern liegt er über dem Durchschnitt. In Australien, Japan und den Vereinigten Staaten machen private Mittel ein Viertel der Gesamtmittel aus und in Korea knapp über 40 Prozent (Tab. B3.1). In Australien ist der Anteil privater Mittel seit 1995 gestiegen, in den USA dagegen im gleichen Zeitraum zurückgegangen. Der Hauptgrund für diesen Anstieg in Australien waren Änderungen des Higher Education Contribution Scheme (HECS) im Jahr 1997. Sie waren Teil eines Reformprozesses mit dem Ziel, insgesamt mehr Mittel für den Hochschulbereich zur Verfügung zu stellen, und zwar teilweise durch höhere Beiträge der Studierenden bzw. ehemaliger Studierender.

Öffentliche und private Ausgaben für Bildungseinrichtungen des Primar-, Sekundar- und postsekundären, nichttertiären Bereichs

Der Anteil der privaten Ausgaben für Bildung und die entsprechenden Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern hängen vom jeweiligen Bildungsbereich ab.

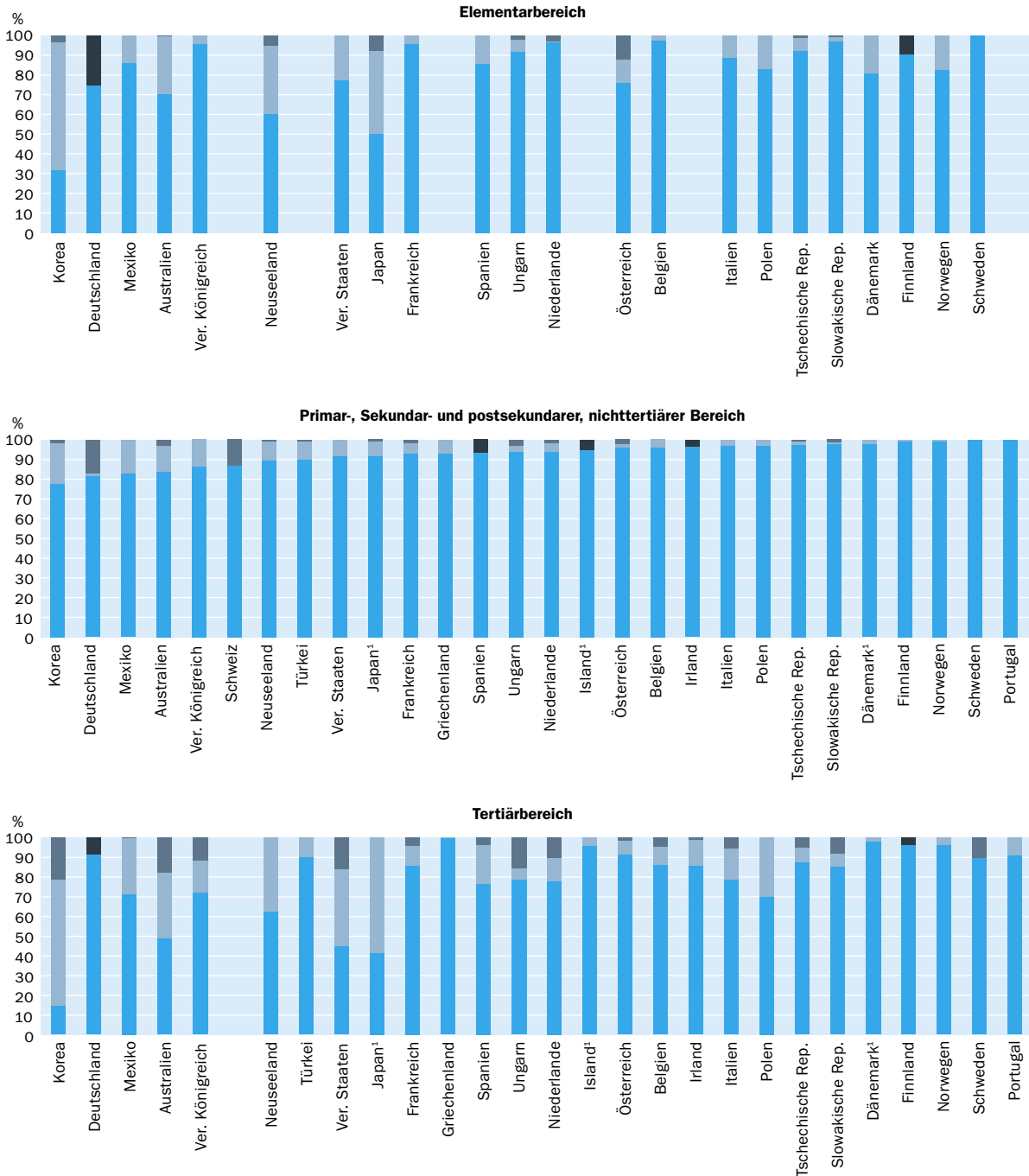
Investitionen in den Elementarbereich sind von essenzieller Bedeutung, um ein solides Fundament für lebenslanges Lernen zu legen und um einen gerechten Zugang zum späteren Lernangebot in der Schule zu gewährleisten. Im Elementarbereich beläuft

Abbildung B3.2

Vereilung der öffentlichen und privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen (2002)

Nach Bildungsbereich

- Öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen
- Ausgaben anderer privater Einheiten
- Ausgaben der privaten Haushalte
- Gesamte private Mittel, einschließlich Subventionen aus öffentlichen Quellen für Zahlungen an Bildungseinrichtungen



1. Postsekundärer, nichttertiärer Bereich sowohl in „Sekundarbereich II“ als auch in „Tertiärbereich“ enthalten.

Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge des Anteils der öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen des Primar-, Sekundar- und postsekundären, nichttertiären Bereichs.

Quelle: OECD. Tabellen B3.2a und B3.2b. Hinweis s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/528506342466>

sich der private Anteil an den Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen im Durchschnitt auf 18 Prozent, aber dieser Anteil variiert erheblich zwischen den einzelnen Ländern und reicht von maximal 5 Prozent in Frankreich, den Niederlanden, der Slowakischen Republik und dem Vereinigten Königreich bis zu weit über 25 Prozent in Australien, Deutschland und Neuseeland, etwa 50 Prozent in Japan und über 68 Prozent in Korea (Tab. B3.2a). Außer in Österreich und den Niederlanden stammt der größte Teil der privaten Mittel von den privaten Haushalten.

In den OECD-Ländern dominiert im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht-tertiären Bildungsbereich eindeutig die öffentliche Finanzierung: Im Durchschnitt liegt der Anteil der öffentlichen Mittel in den OECD-Ländern bei 93 Prozent. In Australien, Deutschland, Korea, Mexiko, der Schweiz und dem Vereinigten Königreich liegt jedoch der Anteil der privaten Mittel bei über 13 Prozent (Tab. B3.2a und Abb. B3.2). Die Bedeutung der staatlichen Finanzierung ist vielleicht auf die Tatsache zurückzuführen, dass das Bildungsangebot im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nichttertiären Bereich normalerweise als öffentliches Gut angesehen wird, dessen Früchte auch hauptsächlich wieder der Öffentlichkeit zugute kommen. In den meisten Ländern werden die privaten Ausgaben für den Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nichttertiären Bereich sowie für den Tertiärbereich von den privaten Haushalten getätigt. In Deutschland und der Schweiz kommt jedoch der überwiegende Teil privater Mittel von Beiträgen der Unternehmen zur dualen Berufsausbildung im Sekundarbereich II und im postsekundaren, nichttertiären Bereich. Im Gegensatz dazu beinhalten in den meisten OECD-Ländern, die Daten melden, die privaten Ausgaben hauptsächlich die Ausgaben privater Haushalte für Studien- und andere Gebühren im Tertiärbereich.

Zwischen 1995 und 2002 gab es in den 19 Ländern, die für diesen Zeitraum vergleichbare Daten lieferten, keinen einheitlichen Trend zu einem Anstieg oder Rückgang des Anteils der staatlichen Finanzierung. Acht Länder berichteten eine Verschiebung hin zu privaten Ausgaben, aber der Anstieg der privaten Ausgaben liegt nur in fünf Ländern über einem Prozentpunkt – in Australien (von 14,5 auf 16,1 Prozent), der Schweiz (von 10,9 auf 13,4 Prozent), der Slowakischen Republik (von 0,9 auf 2,1 Prozent), dem Vereinigten Königreich (von 11,5 auf 13,5 Prozent) und den Vereinigten Staaten (von 6,6 auf 8,4 Prozent). Verschiebungen bei der Finanzierung in die andere Richtung, hin zur öffentlichen Finanzierung, waren ebenfalls zu beobachten: In einigen Ländern stieg der Anteil der staatlichen Finanzierung um einen bis sieben Prozentpunkte, und zwar in Spanien (von 86,6 auf 93,5 Prozent), in der Tschechischen Republik (von 90,9 auf 97,4 Prozent) und in Ungarn (von 91,7 auf 93,8 Prozent) (Abb. B3.3 und Tab. B3.2a).

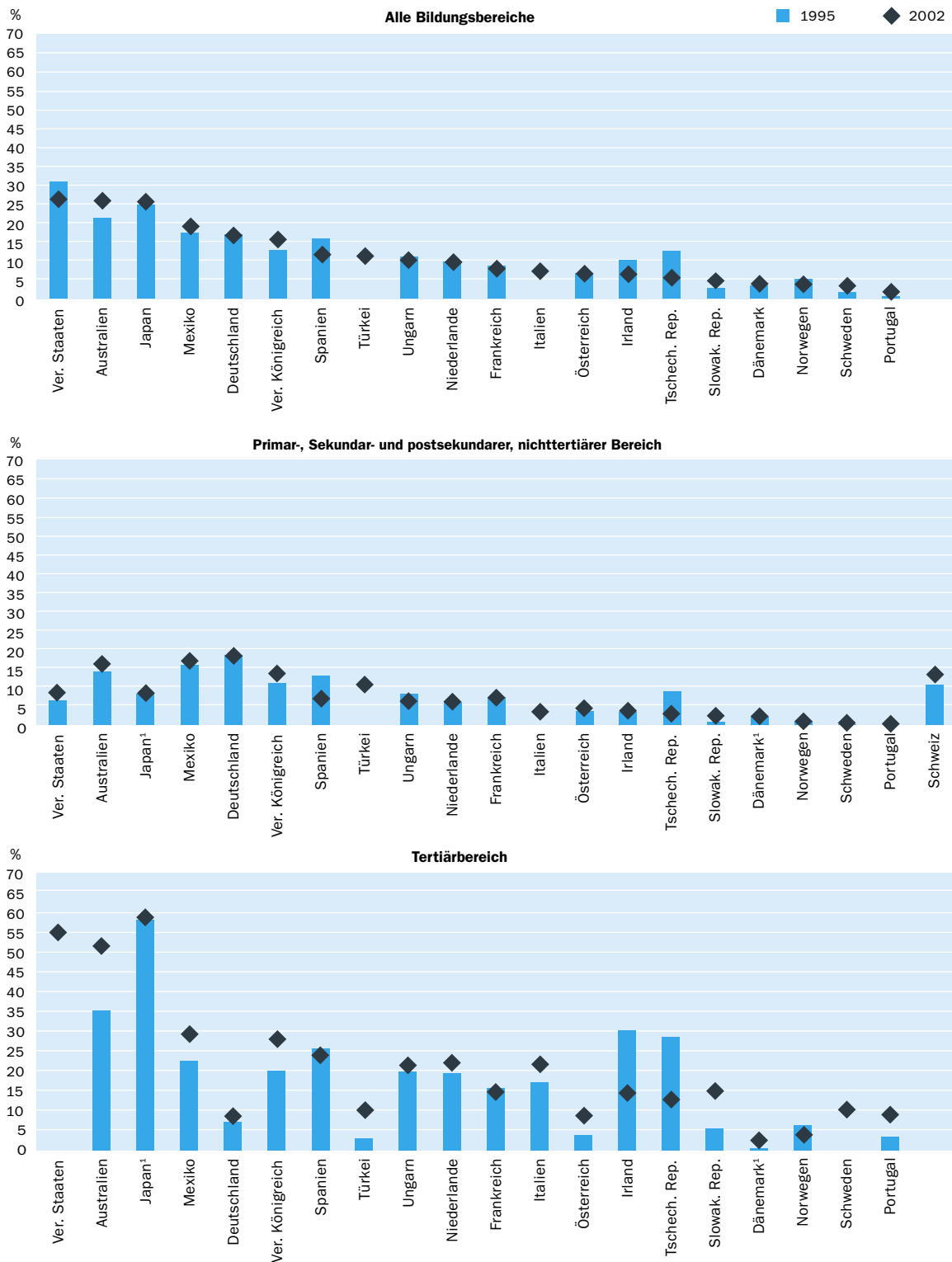
Öffentlich und private Ausgaben für Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs

Mit Ausnahme von Deutschland, Griechenland, Island und der Türkei ist der Anteil der privaten Mittel an der Bildungsfinanzierung im tertiären Bereich weitaus höher als im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nichttertiären Bereich und macht im Durchschnitt mehr als ein Fünftel der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen in diesem Bereich aus. Im Tertiärbereich lässt der hohe private Nutzen in Form besserer Beschäftigungsmöglichkeiten und höherer Einkommen (s. Indikator A9) den Schluss zu, dass eine stärkere Beteiligung des Einzelnen an den Kosten der tertiären Bildung gerecht-

Abbildung B3.3

Anteil der privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen (1995, 2002)

In Prozent



1. Postsekundärer, nichttertiärer Bereich sowohl in „Sekundarbereich II“ als auch in „Tertiärbereich“ enthalten.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils privater Ausgaben für Bildungseinrichtungen in allen Bildungsbereichen im Jahr 2002.

Quelle: OECD, Tabellen B3.1, B3.2a und B3.2b. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/528506342466>

B
3

fertigt sein könnte, vorausgesetzt natürlich, dass die öffentliche Hand gewährleisten kann, dass die Finanzierung für die Studierenden unabhängig von ihren wirtschaftlichen Verhältnissen möglich ist (s. auch Indikator B5).

In den Ländern, die für 1995 und 2002 vergleichbare Daten lieferten, stieg der Anteil der finanziellen Belastung, die von privaten Einheiten getragen wird, in Australien, Deutschland, Italien, Mexiko, den Niederlanden, Österreich, Portugal, der Slowakischen Republik, der Türkei, Ungarn und dem Vereinigten Königreich (Abb. B3.3). In vielen OECD-Ländern ist die wachsende Teilnahme an tertiärer Bildung (s. Indikator C2) auf eine starke private und gesellschaftliche Nachfrage zurückzuführen. Aber nicht nur viele Strukturen und Studiengänge der tertiären Einrichtungen stammen aus einer anderen Zeit, sondern auch deren Finanzierungsmechanismen.

Der Finanzierungsanteil für tertiäre Einrichtungen, der von Privatpersonen, Unternehmen und sonstigen privaten Einheiten getragen wird, einschließlich staatlich subventionierter privater Zahlungen, reicht von weniger als 5 Prozent in Dänemark, Finnland, Griechenland, Island und Norwegen über mehr als die Hälfte in Australien, Japan und den Vereinigten Staaten bis zu mehr als 85 Prozent in Korea (Abb. B3.2 und Tab. B3.2b). Mehr als 80 Prozent der koreanischen Studierenden sind an privaten Hochschulen eingeschrieben, deren Etats zu über 70 Prozent aus Studiengebühren finanziert werden. Die Beiträge anderer privater Einheiten als der privaten Haushalte zur Finanzierung von Bildungseinrichtungen sind im Tertiärbereich höher als in den anderen Bildungsbereichen. In einem Viertel der Länder (Australien, Korea, den Niederlanden, Schweden, Ungarn, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten) beträgt der Anteil der Ausgaben für tertiäre Bildungseinrichtungen, der von anderen privaten Einheiten als den privaten Haushalten getragen wird, mindestens 10 Prozent.

Die Höhe der von den Studierenden und ihren Familien selbst aufgebrauchten Mittel für Studiengebühren und sonstige bildungsbezogene Ausgaben ist je nach Steuer- und Ausgabenpolitik sowie der Bereitschaft des Staates, Studierende finanziell zu unterstützen, in den einzelnen OECD-Ländern recht unterschiedlich. Diese Bereitschaft des Staates richtet sich wiederum nach der Art des Studiums (Voll- oder Teilzeitstudium), dem Alter der Studierenden und danach, ob diese zu Hause wohnen oder extern. Allerdings ist festzustellen, dass sich die Richtlinien für die Feststellung der Anspruchsberechtigung für solche Unterstützungsleistungen in gewisser Hinsicht lockern. Ältere Studierende, deren Zahl stetig zunimmt, haben eher schon einen eigenen Hausstand gegründet und geben einem Teilzeit- bzw. Fernstudium gegenüber einem Vollzeit-Präsenzstudium den Vorzug.

Veränderungen des Anteils der privaten Ausgaben im Vergleich zu Veränderungen der realen öffentlichen Ausgaben für den Tertiärbereich

Es bleibt festzuhalten, dass der Anstieg der privaten Bildungsausgaben nicht generell mit realen Kürzungen der öffentlichen Bildungsfinanzierung einhergegangen ist, weder im Primar-, Sekundar- und postsekundären, nichttertiären Bereich noch im Tertiärbereich. Das Gegenteil ist der Fall – die öffentlichen Bildungsinvestitionen haben in fast allen OECD-Ländern, für die Vergleichsdaten für 1995 und 2002 vorliegen, unabhängig von den Veränderungen bei den privaten Bildungsausgaben zugenommen

(Tab. B2.2). Tatsächlich war sogar in vielen OECD-Ländern mit dem höchsten Anstieg der privaten Finanzierung auch der höchste Anstieg der öffentlichen Bildungsfinanzierung zu beobachten. Dies deutet darauf hin, dass höhere private Ausgaben für die tertiäre Bildung die öffentlichen Investitionen eher ergänzen als ersetzen. Die wichtigste Ausnahme ist hierbei Australien, wo mit der Verschiebung hin zur privaten Finanzierung im Tertiärbereich ein Rückgang der realen öffentlichen Ausgaben einherging.

Definitionen und angewandte Methodik

Die Daten beziehen sich auf das Haushaltsjahr 2002 und beruhen auf der von der OECD im Jahre 2004 durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (Einzelheiten s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005).

Die Anteile der öffentlichen und privaten Mittel an der Finanzierung von Bildungseinrichtungen sind angegeben in Prozent der gesamten Bildungsausgaben, die im öffentlichen bzw. privaten Sektor entstehen bzw. anfallen. Zu den privaten Mitteln zählen alle direkten Ausgaben für Bildungseinrichtungen, unabhängig davon, ob diese teilweise durch öffentliche Mittel subventioniert werden oder nicht. Die in den privaten Mitteln enthaltenen öffentlichen Subventionen an die privaten Haushalte werden getrennt ausgewiesen.

Die Etats der Bildungseinrichtungen betreffen teilweise auch zusätzliche Dienstleistungen für Studierende, u. a. soziale Dienste für Studierende wie Unterkunft und Verpflegung sowie Transport. Ein Teil der Kosten für diese Leistungen wird über Beiträge der Studierenden gedeckt, die in diesem Indikator mit erfasst sind.

Andere private Einheiten umfassen private Unternehmen und gemeinnützige Organisationen, einschließlich kirchlicher Organisationen, Wohltätigkeitsvereine sowie Arbeitgeberverbände und Arbeitnehmervereinigungen. Hierzu gehören auch Ausgaben von privaten Unternehmen für den betrieblichen Teil der dualen Berufsausbildung.

Die Daten für die Ausgaben des Jahres 1995 wurden im Rahmen einer speziellen Erhebung ermittelt, die 2003 aktualisiert wurde, in der die Ausgaben für 1995 entsprechend den Definitionen und den Methoden der aktuellen UOE-Datenerhebung angepasst wurden.

Das Glossar im Anhang der vorliegenden Publikation enthält eine Definition der Begriffe *öffentliche Bildungseinrichtungen*, *staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen* und *unabhängige private Bildungseinrichtungen*.

Es ist zu beachten, dass die in früheren Ausgaben dieser Veröffentlichung aufgeführten Zahlen und Daten möglicherweise nicht immer mit denen der Ausgabe 2005 vergleichbar sind, da sich Änderungen in den Definitionen und Erhebungsbereichen ergeben haben. Diese wurden aufgrund der OECD Expenditure Comparability Study vorgenommen (Einzelheiten zu den Änderungen s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005).

Zusätzliche Informationen

Folgende Tabelle mit weiteren Einzelheiten zu diesem Indikator findet sich im Internet unter <http://dx.doi.org/10.1787/528506342466>:

Table B3.3: Distribution of total public expenditure on education (2002): Public expenditure on education transferred to educational institutions and public transfers to the private sector as a percentage of total public expenditure on education, by level of education (Verteilung der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung [2002]: Öffentliche Ausgaben für Bildung, die an Bildungseinrichtungen transferiert werden, und öffentliche Transferzahlungen an den privaten Sektor als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung, nach Bildungsbereichen)

Tabelle B3.1

Relative Anteile öffentlicher und privater Ausgaben für Bildungseinrichtungen aller Bildungsbereiche (1995, 2002)

Verteilung der Mittel für Bildungseinrichtungen aus öffentlichen und privaten Quellen nach Transferzahlungen aus öffentlichen Quellen, nach Jahr

	2002					1995				
	Aus öffentlichen Quellen	Aus privaten Quellen			Aus privaten Quellen: hiervon bezuschusst	Aus öffentlichen Quellen	Aus privaten Quellen			Aus privaten Quellen: hiervon bezuschusst
		Ausgaben privater Haushalte	Ausgaben anderer privater Einheiten	Alle privaten Quellen ¹			Ausgaben privater Haushalte	Ausgaben anderer privater Einheiten	Alle privaten Quellen ¹	
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	
OECD-Länder										
Australien	74,2	19,0	6,8	25,8	0,2	78,9	13,7	7,4	21,1	0,5
Österreich	93,3	3,7	3,0	6,7	2,2	93,4	3,4	3,2	6,6	1,5
Belgien	94,2	4,9	1,0	5,8	0,9	m	m	m	m	m
Kanada	m	m	m	m	m	81,2	7,7	11,1	18,8	m
Tschechische Rep.	94,5	3,5	2,0	5,5	m	87,5	x(9)	x(9)	12,5	6,2
Dänemark	96,1	3,9	n	3,9	m	96,5	3,5	n	3,5	n
Finnland	97,8	x(4)	x(4)	2,2	n	m	m	m	m	m
Frankreich	92,1	6,1	1,8	7,9	1,7	91,4	6,9	1,6	8,6	1,9
Deutschland	83,3	x(4)	11,4	16,7	a	83,0	x(9)	11,8	17,0	a
Griechenland	95,4	4,6	m	4,6	m	m	m	m	m	m
Ungarn	89,8	4,1	6,1	10,2	n	89,0	5,0	6,0	11,0	n
Island	91,9	8,1	m	8,1	n	m	m	m	m	m
Irland	93,4	6,2	0,4	6,6	n	89,8	9,7	0,5	10,2	m
Italien	92,6	6,2	1,1	7,4	0,8	m	m	m	m	m
Japan	74,5	23,0	2,5	25,5	m	75,4	22,7	2,0	24,6	m
Korea	58,3	33,7	8,0	41,7	0,9	m	m	m	m	m
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	81,0	18,7	0,2	19,0	0,8	82,6	17,4	m	17,4	m
Niederlande	90,3	5,7	4,0	9,7	0,8	90,2	6,4	3,4	9,8	1,8
Neuseeland	82,5	17,0	0,6	17,5	m	m	m	m	m	m
Norwegen	96,2	3,8	m	3,8	n	94,8	x(9)	x(9)	5,2	n
Polen	89,2	10,8	m	10,8	m	m	m	m	m	a
Portugal	98,4	1,6	m	1,6	m	99,4	0,6	m	0,6	m
Slowakische Rep.	95,3	2,2	2,5	4,7	m	97,2	x(9)	x(9)	2,8	m
Spanien	88,4	10,8	0,9	11,6	0,5	84,2	x(9)	x(9)	15,8	0,4
Schweden	96,7	n	3,3	3,3	m	98,3	0,1	1,6	1,7	m
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	88,7	10,9	0,4	11,3	m	m	m	m	m	m
Ver. Königreich	84,4	13,4	2,2	15,6	0,1	87,3	x(9)	x(9)	12,7	3,5
Vereinigte Staaten	73,8	20,4	5,8	26,2	m	69,3	x(9)	x(9)	30,7	m
Ländermittel	88,4	9,7	3,0	11,6	0,6	~	~	~	~	~
OECD-Partnerländer										
Argentinien	83,1	15,0	1,9	16,9	0,3	m	m	m	m	m
Chile ²	54,8	44,3	0,8	45,2	0,7	56,4	x(9)	x(9)	43,6	m
Indien ³	71,9	26,2	1,8	28,1	m	95,5	x(9)	x(9)	4,5	m
Indonesien	64,3	32,5	3,3	35,7	m	m	m	m	m	m
Israel	79,1	15,6	5,3	20,9	2,5	80,5	13,0	6,4	19,5	1,3
Jamaika	49,6	47,9	2,5	50,4	1,1	66,8	x(9)	x(9)	33,2	m
Malaysia	99,9	0,1	n	0,1	a	m	m	m	m	m
Paraguay	67,8	32,2	n	32,2	m	76,7	x(9)	x(9)	23,3	m
Peru	59,1	40,9	n	40,9	m	m	m	m	m	m
Philippinen	60,0	40,0	n	40,0	0,2	m	m	m	m	m
Tunesien	100,0	n	n	n	a	100,0	n	n	n	m
Uruguay	92,3	7,1	0,6	7,7	a	m	m	m	m	m

1. Einschließlich aus öffentlichen Quellen stammender Subventionen, die Zahlungen an Bildungseinrichtungen zuzurechnen sind. 2. Referenzjahr 2003.

3. Referenzjahr 2001.

 Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/528506342466>

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

Tabelle B3.2a

Relative Anteile öffentlicher und privater Ausgaben für Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereichen (1995, 2002)

Verteilung der Mittel für Bildungseinrichtungen aus öffentlichen und privaten Quellen nach Transferzahlungen aus öffentlichen Quellen, nach Jahr

	Elementarbereich (für 3-Jährige und Ältere)					Primar-, Sekundar- und postsekundärer, nichttertiärer Bereich					Primar-, Sekundar- und postsekundärer, nichttertiärer Bereich				
	2002					2002					1995				
	Aus öffentlichen Quellen	Aus privaten Quellen			Aus privaten Quellen: hiervon bezuschusst	Aus öffentlichen Quellen	Aus privaten Quellen			Aus privaten Quellen: hiervon bezuschusst	Aus öffentlichen Quellen	Aus privaten Quellen			Aus privaten Quellen: hiervon bezuschusst
		Ausgaben privater Haushalte	Ausgaben an- derer privater Einheiten	Alle privaten Quellen ¹			Ausgaben privater Haushalte	Ausgaben an- derer privater Einheiten	Alle privaten Quellen ¹			Ausgaben privater Haushalte	Ausgaben an- derer privater Einheiten	Alle privaten Quellen ¹	
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	
OECD-Länder															
Australien	70,5	29,1	0,4	29,5	n	83,9	13,2	2,9	16,1	n	85,5	10,5	4,0	14,5	0,7
Österreich	76,2	11,6	12,2	23,8	4,2	96,0	1,9	2,2	4,0	1,0	96,2	1,9	1,9	3,8	0,6
Belgien	97,4	2,6	m	m	a	96,1	3,9	m	m	0,1	m	m	m	m	m
Kanada ²	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	93,7	3,0	3,4	6,3	m
Tschechische Rep.	92,7	6,1	1,2	7,3	m	97,4	1,9	0,7	2,6	m	90,9	x(14)	x(14)	9,1	6,8
Dänemark ³	81,1	18,9	n	18,9	m	98,0	2,0	m	2,0	m	97,8	2,2	m	2,2	n
Finnland	90,9	x(4)	x(4)	9,1	n	99,2	x(9)	x(9)	0,8	n	m	m	m	m	m
Frankreich	95,9	4,1	n	4,1	n	93,0	5,5	1,5	7,0	1,8	92,5	6,2	1,3	7,5	2,1
Deutschland	74,6	x(4)	x(4)	25,4	n	81,7	x(9)	16,8	18,3	n	80,9	x(14)	x(14)	19,1	a
Griechenland	x(6)	x(7)	x(8)	x(9)	m	93,1	6,9	m	6,9	m	m	m	m	m	m
Ungarn	91,7	6,2	2,1	8,3	n	93,8	3,3	2,9	6,2	n	91,7	4,4	3,9	8,3	n
Island ³	m	m	m	m	m	95,1	x(9)	x(9)	4,9	x(9)	m	m	m	m	m
Irland	m	m	m	m	m	96,5	x(9)	x(9)	3,5	m	96,5	x(14)	x(14)	3,5	m
Italien	88,8	11,2	n	11,2	n	96,9	3,1	0,1	3,1	n	m	m	m	m	m
Japan ³	50,1	42,4	7,5	49,9	n	91,7	7,4	0,9	8,3	m	91,7	7,4	0,9	8,3	m
Korea	31,8	65,1	3,2	68,2	1,1	77,4	20,8	1,7	22,6	1,4	m	m	m	m	m
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	86,1	13,8	0,1	13,9	0,3	83,1	16,8	0,2	16,9	1,0	83,8	16,2	m	16,2	m
Niederlande	96,7	0,6	2,7	3,3	a	94,1	4,1	1,8	5,9	0,7	93,9	5,1	1,0	6,1	1,4
Neuseeland	60,6	34,5	4,9	39,4	5,4	89,6	9,9	0,5	10,4	m	m	m	m	m	m
Norwegen	82,7	17,3	m	17,3	n	99,4	x(9)	x(9)	0,6	x(9)	99,0	x(14)	x(14)	1,0	m
Polen	82,8	17,2	m	17,2	m	97,1	2,9	m	2,9	m	m	m	m	m	m
Portugal	m	m	m	m	m	99,9	0,1	a	0,1	m	100,0	n	a	n	m
Slowakische Rep.	97,1	2,3	0,5	2,9	a	97,9	0,8	1,2	2,1	a	99,1	x(14)	x(14)	0,9	m
Spanien	85,8	14,2	m	14,2	n	93,5	x(9)	x(9)	6,5	x(9)	86,6	12,5	0,9	13,4	m
Schweden	100,0	a	a	a	n	99,9	0,1	m	0,1	a	99,9	0,2	a	0,2	m
Schweiz	m	m	m	m	m	86,6	n	13,4	13,4	1,0	89,1	n	10,9	10,9	1,1
Türkei	m	m	m	m	m	89,6	9,9	0,5	10,4	m	m	m	m	m	m
Ver. Königreich	95,8	4,2	n	4,2	a	86,5	13,5	n	13,5	n	88,5	11,5	n	11,5	n
Vereinigte Staaten	77,6	22,4	n	22,4	m	91,6	8,4	n	8,4	m	93,4	x(14)	x(14)	6,6	m
Ländermittel	82,1	16,2	2,2	17,9	0,6	92,8	6,1	2,6	7,2	0,5	~	~	~	~	~
OECD-Partnerländer															
Argentinien	100,0	n	n	n	a	87,7	12,3	a	12,3	m	m	m	m	m	m
Chile ⁴	72,8	27,1	0,1	27,2	n	71,3	28,2	0,5	28,7	a	71,8	x(14)	x(14)	28,2	m
Indien ^{2, 5}	70,9	26,0	3,0	29,1	n	70,7	27,0	2,2	29,3	m	94,6	x(14)	x(14)	5,4	m
Indonesien	5,3	94,7	n	94,7	m	76,2	22,3	1,4	23,8	m	m	m	m	m	m
Israel	77,0	21,4	1,6	23,0	n	93,3	4,6	2,1	6,7	1,4	93,1	3,5	3,4	6,9	0,8
Jamaika	49,8	50,2	n	50,2	n	52,4	46,6	1,0	47,6	1,1	61,0	x(14)	x(14)	39,0	m
Malaysia	89,6	10,4	n	10,4	m	m	m	m	m	m	100,0	a	a	a	a
Paraguay	81,6	18,4	n	18,4	n	74,3	25,7	m	25,7	m	73,9	x(14)	x(14)	26,1	m
Peru ²	87,1	12,9	n	12,9	m	59,3	40,7	n	40,7	m	m	m	m	m	m
Uruguay	86,2	13,8	n	13,8	a	92,0	8,0	a	8,0	a	100,0	a	a	a	a

1. Einschließlich aus öffentlichen Quellen stammender Subventionen, die Zahlungen an Bildungseinrichtungen zuzurechnen sind. Um die privaten Mittel ohne Subventionen zu berechnen, sind von den privaten Mitteln (Spalten 4, 9, 14) die öffentlichen Subventionen abzuziehen (Spalten 5, 10, 15). Um die gesamten öffentlichen Mittel einschl. öffentlicher Subventionen zu berechnen, sind den direkten öffentlichen Mitteln (Spalten 1, 6, 11) die öffentlichen Subventionen (Spalten 5, 10, 15) hinzuzurechnen. 2. Postsekundärer, nichttertiärer Bereich in „Tertiärbereich“ enthalten. 3. Postsekundärer, nichttertiärer Bereich sowohl in „Sekundärbereich II“ als auch in „Tertiärbereich“ enthalten. 4. Referenzjahr 2003. 5. Referenzjahr 2001.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/528506342466>

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

Tabelle B3.2b

Relative Anteile öffentlicher und privater Ausgaben für Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs (1995, 2002)

Verteilung der Mittel für Bildungseinrichtungen aus öffentlichen und privaten Quellen nach Transferzahlungen aus öffentlichen Quellen, nach Jahr

	Tertiärbereich									
	2002					1995				
	Aus öffentlichen Quellen	Aus privaten Quellen			Aus privaten Quellen: hiervon bezuschusst	Aus öffentlichen Quellen	Aus privaten Quellen			Aus privaten Quellen: hiervon bezuschusst
		Ausgaben privater Haushalte	Ausgaben anderer privater Einheiten	Alle privaten Quellen ¹			Ausgaben privater Haushalte	Ausgaben anderer privater Einheiten	Alle privaten Quellen ¹	
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	
OECD-Länder										
Australien	48,7	33,7	17,6	51,3	0,9	64,8	20,0	15,2	35,2	n
Österreich	91,6	6,8	1,6	8,4	5,5	96,1	1,9	2,0	3,9	4,6
Belgien	86,0	9,4	4,6	14,0	4,2	m	m	m	m	m
Kanada ²	m	m	m	m	m	56,6	16,7	26,7	43,4	22,3
Tschechische Rep.	87,5	7,4	5,1	12,5	m	71,5	3,3	25,2	28,5	8,7
Dänemark ³	97,9	2,1	n	2,1	m	99,4	0,6	n	0,6	n
Finnland	96,3	x(4)	x(4)	3,7	n	m	m	m	m	m
Frankreich	85,7	10,1	4,1	14,3	2,4	84,3	11,8	3,9	15,7	2,6
Deutschland	91,6	x(4)	x(4)	8,4	n	92,9	x(9)	x(9)	7,1	a
Griechenland	99,6	0,4	m	0,4	m	m	m	m	m	m
Ungarn	78,7	5,4	15,9	21,3	n	80,3	4,8	14,9	19,7	n
Island ³	95,6	4,4	m	4,4	n	m	m	m	m	m
Irland	85,8	12,9	1,4	14,2	m	69,7	28,3	2,0	30,3	m
Italien	78,6	15,7	5,7	21,4	4,2	82,9	12,7	4,4	17,1	0,1
Japan ³	41,5	58,5	n	58,5	m	42,0	58,0	n	58,0	m
Korea	14,9	63,8	21,3	85,1	0,2	m	m	m	m	m
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	71,0	28,5	0,5	29,0	0,6	77,4	22,6	m	22,6	m
Niederlande	78,1	11,4	10,5	21,9	1,3	80,6	10,1	9,3	19,4	2,5
Neuseeland	62,5	37,5	m	37,5	m	m	m	m	m	m
Norwegen	96,3	3,7	m	3,7	a	93,7	x(9)	x(9)	6,3	n
Polen	69,7	30,3	m	30,3	m	m	m	m	m	m
Portugal	91,3	8,7	m	8,7	m	96,5	3,5	m	3,5	m
Slowakische Rep.	85,2	6,7	8,1	14,8	a	94,6	x(9)	x(9)	5,4	m
Spanien	76,3	20,2	3,5	23,7	2,1	74,4	19,4	6,2	25,6	2,0
Schweden	90,0	m	10,0	10,0	a	m	m	m	m	a
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	90,1	9,9	m	9,9	m	97,0	3,0	m	3,0	0,7
Ver. Königreich	72,0	16,6	11,4	28,0	0,6	80,0	x(9)	x(9)	20,0	n
Vereinigte Staaten	45,1	38,9	16,0	54,9	m	m	m	m	m	m
Ländermittel	78,1	18,5	7,6	21,9	1,3	~			~	
OECD-Partnerländer										
Argentinien	64,3	27,3	8,4	35,7	n	m	m	m	m	m
Chile ⁴	17,0	81,4	1,6	83,0	2,4	25,1	x(9)	x(9)	74,9	m
Indien ^{2,5}	77,8	22,2	n	22,2	m	99,7	x(9)	x(9)	0,3	m
Indonesien	43,8	49,4	6,8	56,2	m	m	m	m	m	m
Israel	53,4	33,2	13,4	46,6	6,3	59,2	24,3	16,5	40,8	3,0
Jamaika	40,1	51,7	8,2	59,9	1,4	m	m	m	m	m
Malaysia	100,0	a	a	a	a	100,0	a	a	a	a
Paraguay	45,7	54,3	n	54,3	m	90,1	x(9)	x(9)	9,9	m
Peru ²	36,4	63,6	n	63,6	m	m	m	m	m	m
Uruguay	96,9	n	3,1	3,1	a	100,0	a	a	a	a

1. Einschließlich aus öffentlichen Quellen stammender Subventionen, die Zahlungen an Bildungseinrichtungen zuzurechnen sind. Um die privaten Mittel ohne Subventionen zu berechnen, sind von den privaten Mitteln (Spalten 4, 9) die öffentlichen Subventionen abzuziehen (Spalten 5, 10). Um die gesamten öffentlichen Mittel einschl. öffentlicher Subventionen zu berechnen, sind den direkten öffentlichen Mitteln (Spalten 1, 6) die öffentlichen Subventionen (Spalten 5, 10) hinzuzurechnen. 2. Postsekundärer, nichttertiärer Bereich in „Tertiärbereich“ enthalten. 3. Postsekundärer, nichttertiärer Bereich sowohl in „Sekundärbereich II“ als auch in „Tertiärbereich“ enthalten. 4. Referenzjahr 2003. 5. Referenzjahr 2001.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/528506342466>

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

Indikator B4:

Die öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung

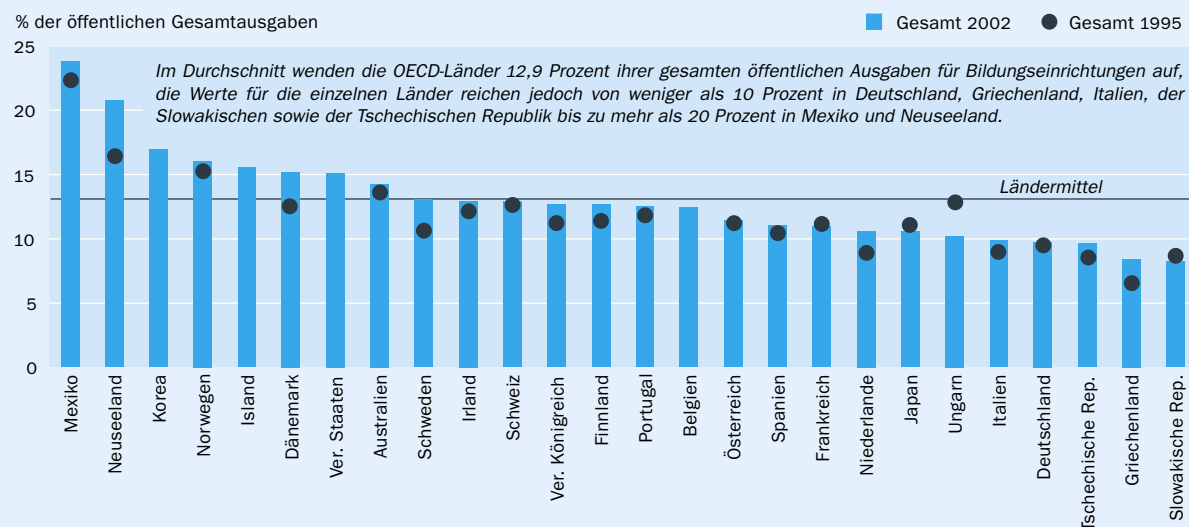
Die öffentlichen Ausgaben für Bildung in Prozent der gesamten öffentlichen Ausgaben sind ein Indiz für den Stellenwert der Bildung im Vergleich zu anderen öffentlichen Aufgaben wie Gesundheitswesen, soziale Sicherung, Verteidigung und innere Sicherheit. Dieser Indikator liefert somit nicht nur den Hintergrund für die anderen Indikatoren, die sich mit den Ausgaben befassen (insbesondere Indikator B3 zu den Anteilen der öffentlichen und privaten Bildungsausgaben), sondern auch die Quantifizierung eines bildungspolitisch wichtigen Aspektes.

Wichtigste Ergebnisse

Abbildung B4.1

Öffentliche Gesamtausgaben für Bildung als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben (1995, 2002)

Die Abbildung zeigt die direkten öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen zuzüglich öffentlicher Subventionen an private Haushalte (einschl. Subventionen für Lebenshaltungskosten) und Subventionen an andere private Einheiten als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben, nach Bildungsbereich und Jahr. Dieser Wert ist ein Indiz für den Stellenwert der Bildung im Vergleich zu anderen öffentlichen Aufgaben wie Gesundheitswesen, soziale Sicherung, Verteidigung und innere Sicherheit. Bei der Interpretation muss jedoch berücksichtigt werden, dass der öffentliche Sektor in den einzelnen Ländern unterschiedlich groß ist und auch unterschiedliche Aufgaben wahrnimmt.



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung in allen Bildungsbereichen in Prozent der öffentlichen Gesamtausgaben im Jahr 2002.

Quelle: OECD, Tabelle B4.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/824650556340>

Weitere interessante Einzelergebnisse dieses Indikators

- Die öffentliche Finanzierung der Bildung ist eine vorrangige gesellschaftspolitische Aufgabe – selbst in OECD-Ländern mit einer ansonsten niedrigen Staatsquote.
- Im Durchschnitt sind die öffentlichen Ausgaben in den OECD-Ländern im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nichttertiären Bildungsbereich dreimal so hoch wie im Tertiärbereich, hauptsächlich aufgrund der größtenteils universellen Bildungsbeteiligung, aber auch weil der private Anteil an der Finanzierung im Tertiärbereich tendenziell höher ist. Dieses Verhältnis variiert je nach Land von weniger als dem Doppelten in Dänemark, Finnland und Kanada bis zu beinahe dem 10fachen in Korea. Der letztere Wert ist ein Hinweis auf den relativ hohen Anteil privater Mittel, die in Korea in den Tertiärbereich fließen.
- Zwischen 1995 und 2002 sind die öffentlichen Haushalte als Prozentsatz des BIP meistens gesunken. In den meisten Ländern wuchs jedoch der Anteil der Bildung an diesen Etats, auch wenn er im Durchschnitt nicht so schnell wuchs wie das BIP. In Dänemark, Neuseeland und Schweden gab es besonders deutliche Veränderungen bei den öffentlichen Ausgaben zugunsten der Bildung.
- Im Durchschnitt geht ungefähr ein Viertel der öffentlichen Mittel für Bildung in den Tertiärbereich. In einigen Ländern beläuft sich dieser Anteil sogar auf ein Drittel, in Korea jedoch, wo der Tertiärbereich hauptsächlich privat finanziert wird, gehen nur ungefähr 10 Prozent der öffentlichen Mittel für Bildung in diesen Bildungsbereich.

Erfasste Daten (Erklärung siehe S. 146)

Politischer Hintergrund

Wenn der öffentliche Nutzen einer bestimmten Dienstleistung größer ist als der private Nutzen, kann es sein, dass der Markt allein nicht in der Lage ist, derartige Dienstleistungen in angemessenem Maß bereitzustellen, und der Staat eventuell intervenieren muss. Bildung ist ein solcher Bereich, in dem alle Staaten intervenieren, um das Leistungsangebot zu finanzieren oder zu steuern. Da keine Garantie dafür besteht, dass die Märkte allen den gleichen Zugang zu Bildungschancen bieten, wird durch die staatliche Finanzierung der Bildung sichergestellt, dass nicht ein Teil der Gesellschaft von Bildungsmöglichkeiten ausgeschlossen wird.

Dieser Indikator untersucht schwerpunktmäßig die öffentlichen Bildungsausgaben, aber er behandelt auch die Veränderung der öffentlichen Bildungsausgaben über die Zeit, sowohl in absoluten Zahlen als auch im Vergleich zu den staatlichen Gesamtausgaben. Seit der zweiten Hälfte der neunziger Jahre haben die meisten OECD-Länder große Anstrengungen zur Konsolidierung ihrer öffentlichen Haushalte unternommen. Bildung konkurriert mit einer Vielzahl anderer vom Staat zu finanzierender Aufgaben um öffentliche Mittel. Um dies genauer zu beleuchten, untersucht dieser Indikator die Veränderungen bei den Bildungsausgaben sowohl in absoluten Zahlen als auch im Verhältnis zur Entwicklung der öffentlichen Haushalte.

Ergebnisse und Erläuterungen

Was dieser Indikator aufzeigt und was nicht

Dieser Indikator befasst sich mit den öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung. Darin sind die direkten öffentlichen Finanzmittel für Bildungseinrichtungen ebenso enthalten wie die öffentlichen Subventionen für private Haushalte (z. B. in Form von Stipendien und Studiendarlehen für Studiengebühren und Lebenshaltungskosten von Studierenden) und Zahlungen an andere private Einheiten für Bildungszwecke (z. B. Subventionen für Unternehmen oder Arbeitnehmerorganisationen, die Berufsausbildungsprogramme durchführen). Im Unterschied zu den vorherigen Indikatoren beinhaltet dieser Indikator auch öffentliche Subventionen, die nicht Zahlungen privater Haushalte an Bildungseinrichtungen zuzurechnen sind, wie z. B. Unterstützungsleistungen für den Lebensunterhalt von Schülern/Studierenden.

Hinsichtlich der Verwendung öffentlicher Mittel für Bildung gibt es Unterschiede zwischen den einzelnen OECD-Ländern. Öffentliche Mittel können direkt an Bildungseinrichtungen fließen oder über staatliche Programme oder die privaten Haushalte in die Bildungseinrichtungen gelenkt werden, sie können auf den Erwerb von Bildungsdienstleistungen beschränkt sein oder als Unterstützung für die Lebenshaltungskosten von Schülern/Studierenden gewährt werden.

Zu den öffentlichen Gesamtausgaben für Dienstleistungen, ohne Bildung, gehören auch die Ausgaben des Schuldendienstes (d. h. Zinszahlungen), die nicht in den öffentlichen Bildungsausgaben enthalten sind. Grund hierfür ist, dass einige Länder nicht zwischen den Zinszahlungen im Bereich Bildung und denen in anderen Bereichen differenzieren können. Das bedeutet, dass die öffentlichen Bildungsausgaben als

Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben in denjenigen Ländern zu niedrig angesetzt sein können, wo Zinszahlungen einen großen Teil der öffentlichen Gesamtausgaben für alle Dienstleistungsbereiche ausmachen.

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

Gesamtvolumen der in die Bildung investierten öffentlichen Mittel

2002 wendeten die OECD-Länder im Durchschnitt 12,9 Prozent ihrer gesamten öffentlichen Ausgaben für Bildung auf. Die Werte für die einzelnen Länder reichen jedoch von weniger als 10 Prozent in Deutschland, Griechenland, Italien, der Slowakischen sowie der Tschechischen Republik bis zu mehr als 20 Prozent in Mexiko und Neuseeland (Abb. B4.1). Wie bei den Bildungsausgaben im Verhältnis zum BIP pro Kopf müssen auch die hier ausgewiesenen Werte im Zusammenhang mit den Schüler-/Studierendenzahlen sowie den jeweiligen Beteiligungsquoten betrachtet werden.

Der öffentliche Anteil an der Finanzierung der verschiedenen Bildungsbereiche ist in den einzelnen OECD-Ländern sehr unterschiedlich. Im Jahr 2002 setzten die OECD-Länder zwischen 5,3 Prozent (Griechenland) und 16,2 Prozent (Mexiko) ihrer gesamten öffentlichen Ausgaben für den Primar-, Sekundar- und postsekundären, nicht-tertiären Bereich ein und zwischen 1,4 Prozent (Korea) und 5,2 Prozent (Neuseeland) für den tertiären Bereich. Im Durchschnitt sind die öffentlichen Ausgaben in den OECD-Ländern im Primar-, Sekundar- und postsekundären, nichttertiären Bildungsbereich dreimal so hoch wie im Tertiärbereich, hauptsächlich aufgrund der Schüler-/Studierendenzahlen (s. Indikator C₁) bzw. weil der private Anteil an der Finanzierung im Tertiärbereich tendenziell höher ist. Dieses Verhältnis variiert je nach Land von weniger als doppelt so hoch in Dänemark, Finnland und Griechenland bis zum beinahe 10fachen in Korea. Der letztere Wert ist ein Hinweis auf den relativ hohen Anteil privater Mittel, die in Korea in den Tertiärbereich fließen (Tab. B4.1).

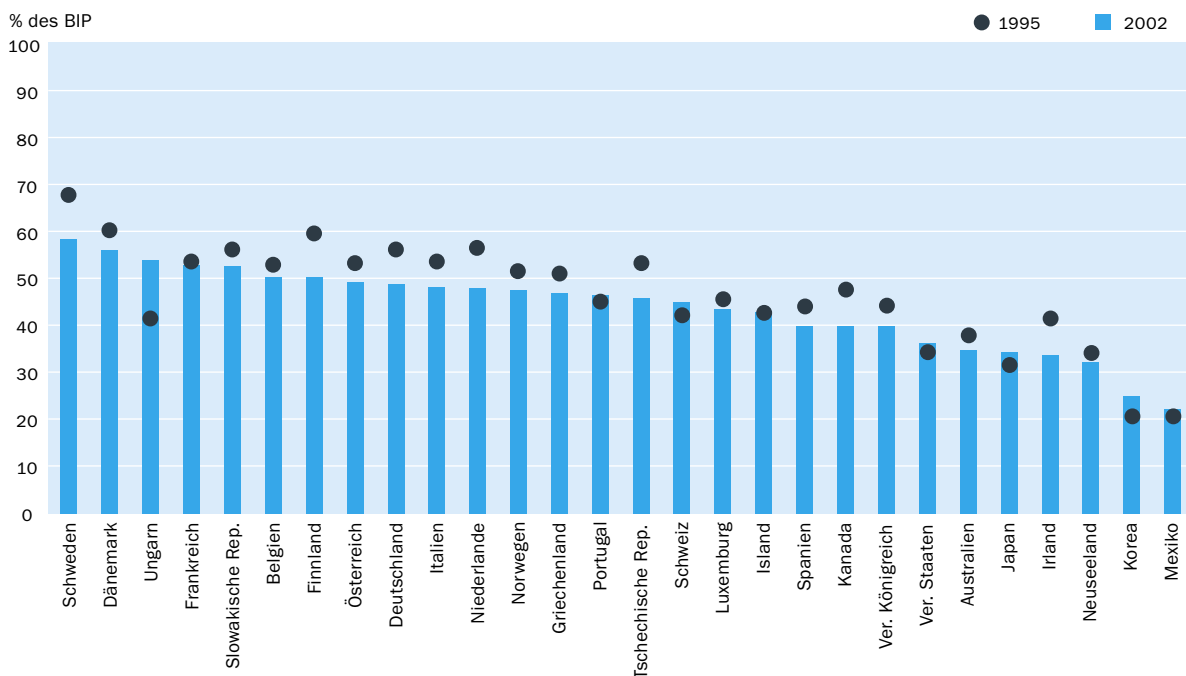
Die öffentliche Finanzierung der Bildung ist eine vorrangige gesellschaftspolitische Aufgabe – selbst in OECD-Ländern mit einer ansonsten niedrigen Staatsquote. Bei der Betrachtung der öffentlichen Bildungsausgaben als Anteil an den gesamten öffentlichen Ausgaben ist die relative Größe der öffentlichen Haushalte (gemessen als Verhältnis der öffentlichen Ausgaben zum BIP) zu berücksichtigen.

In allen OECD-Ländern wird bei einem Vergleich des öffentlichen Gesamthaushalts im Verhältnis zum BIP mit dem Anteil der öffentlichen Ausgaben für Bildung offensichtlich, dass sogar in Ländern mit einem relativ geringen Anteil öffentlicher Ausgaben dem Bildungsbereich sehr hohe Priorität eingeräumt wird. So gehören zum Beispiel die Anteile öffentlicher Ausgaben, die in Island, Korea, Mexiko, Neuseeland und den Vereinigten Staaten in die Bildung fließen, zu den höchsten unter den OECD-Ländern (Abb. B4.1), und dennoch machen die öffentlichen Gesamtausgaben in diesen Ländern nur einen relativ geringen Teil des BIP aus (Abb. B4.2).

Obwohl das Bild nicht überall ganz eindeutig ist, gibt es Hinweise darauf, dass Länder mit einem hohen Anteil öffentlicher Ausgaben proportional weniger davon für den Bildungsbereich ausgeben; nur vier der zehn bei den öffentlichen Gesamtausgaben für

Abbildung B4.2

Öffentliche Gesamtausgaben als Prozentsatz des BIP (1995, 2002)



Anmerkung: Diese Abbildung enthält die öffentlichen Ausgaben für alle Dienstleistungen und nicht nur die für Bildung.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der öffentlichen Gesamtausgaben als Prozentsatz des BIP im Jahre 2002.

Quelle: OECD. Anhang 2. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/824650556340>

öffentliche Dienstleistungen führenden Länder (Dänemark, Finnland, Portugal und Schweden) sind auch bei den öffentlichen Bildungsausgaben unter den 14 Ländern, die am meisten für Bildung ausgeben (Abb. B4.1 und B4.2).

In der Regel nahmen zwischen 1995 und 2002 die öffentlichen Bildungsausgaben schneller zu als die öffentlichen Gesamtausgaben, aber nicht so schnell wie das Volkseinkommen. Wie jede andere öffentliche Dienstleistung wird auch Bildung durch den Prozess der Haushaltskonsolidierung belastet. Dennoch stiegen zwischen 1995 und 2002 – außer in Frankreich, Japan, der Slowakischen Republik und Ungarn – die Bildungsausgaben mindestens genauso schnell wie die Ausgaben für andere öffentliche Bereiche; der Anteil der Bildungsausgaben an den Gesamtetats erhöhte sich im Durchschnitt von 11,9 Prozent im Jahre 1995 auf 12,9 Prozent im Jahr 2002. Die Zahlen zeigen, dass der stärkste Zuwachs im Anteil der öffentlichen Ausgaben für Bildung zwischen 1995 und 2002 in Dänemark (Steigerung von 12,7 auf 15,3 Prozent), Neuseeland (16,5 auf 20,8 Prozent) und Schweden (von 10,7 auf 13,1 Prozent) zu beobachten war.

Definitionen und angewandte Methodik

Die Daten beziehen sich auf das Haushaltsjahr 2002 und beruhen auf der von der OECD im Jahre 2004 durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (Einzelheiten s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005). Bildungsausgaben werden

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

Die öffentlichen Gesamtausgaben bzw. die staatlichen Gesamtausgaben sind nicht rückzahlbare laufende und investive Ausgaben aller Gebietskörperschaften (zentraler, regionaler und kommunaler). Die laufenden Ausgaben betreffen konsumtive Ausgaben, Pacht-, Miet- und Zinszahlungen, Subventionen sowie sonstige laufende Transferzahlungen (z. B. Sozialleistungen, Sozialhilfe, Renten und sonstige Wohlfahrtsleistungen). Die Daten für die öffentlichen Gesamtausgaben stammen aus der OECD-Datenbank der volkswirtschaftlichen Gesamtrechnungen (s. Anhang 2) und beruhen auf dem *System of National Accounts 1993*. In früheren Ausgaben von *Bildung auf einen Blick* bezogen sich die öffentlichen Gesamtausgaben auf das *System of National Accounts 1968*. Die Umstellung des Systems der volkswirtschaftlichen Gesamtrechnung könnte daher für Unterschiede bei diesem Indikator gegenüber früheren Ausgaben von *Bildung auf einen Blick* verantwortlich sein.

Es ist zu beachten, dass die in früheren Ausgaben dieser Veröffentlichung aufgeführten Zahlen und Daten möglicherweise nicht immer mit denen der Ausgabe 2005 vergleichbar sind, da sich Änderungen in den Definitionen und Erhebungsbereichen ergeben haben. Diese wurden aufgrund der OECD Expenditure Comparability Study vorgenommen (Einzelheiten zu den Änderungen s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005).

Zusätzliche Informationen

Tabellen mit weiteren Einzelheiten zu diesem Indikator finden sich im Internet unter <http://dx.doi.org/10.1787/824650556340>:

Table B4.2a: Initial sources of public educational funds and final purchasers of educational resources by level of government for primary, secondary and post-secondary non-tertiary education (Herkunft der Mittel für öffentliche Bildungsausgaben und letztendliche Erwerber von Bildungsressourcen, nach Gebietskörperschaften, für den Primar-, Sekundar- und postsekundären, nichttertiären Bereich) (2002)

Table B4.2b: Initial sources of public educational funds and purchasers of educational resources by level of government for tertiary education (Herkunft der Mittel für öffentliche Bildungsausgaben und letztendliche Erwerber von Bildungsressourcen, nach Gebietskörperschaften für den Tertiärbereich) (2002)

Tabelle B4.1

Öffentliche Gesamtausgaben für Bildung (1995, 2002)

Direkte öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen zuzüglich öffentlicher Subventionen an private Haushalte (einschl. Subventionen für Lebenshaltungskosten und Subventionen an andere private Einheiten) als Prozentsatz des BIP und der öffentlichen Gesamtausgaben, nach Bildungsbereich und Jahr

	Öffentliche Ausgaben ¹ für Bildung in Prozent der öffentlichen Gesamtausgaben				Öffentliche Ausgaben ¹ für Bildung in Prozent des BIP			
	2002		1995		2002		1995	
	Primar-, Sekundar- und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	Tertiärbereich	Alle Bildungsbereiche zusammen	Alle Bildungsbereiche zusammen	Primar-, Sekundar- und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	Tertiärbereich	Alle Bildungsbereiche zusammen	Alle Bildungsbereiche zusammen
OECD-Länder								
Australien	10,6	3,5	14,3	13,7	3,7	1,2	5,0	5,2
Österreich	7,6	2,6	11,5	11,3	3,8	1,3	5,7	6,0
Belgien	8,3	2,7	12,5	m	4,2	1,4	6,3	m
Kanada	m	m	m	13,1	m	m	m	6,5
Tschechische Rep.	6,5	1,9	9,6	8,7	3,0	0,9	4,4	4,6
Dänemark ²	8,7	4,9	15,3	12,7	4,8	2,7	8,5	7,7
Finnland	7,9	4,1	12,7	11,5	4,0	2,1	6,4	6,8
Frankreich	7,7	1,9	11,0	11,3	4,1	1,0	5,8	6,0
Deutschland	6,4	2,4	9,8	9,7	3,1	1,2	4,8	4,6
Griechenland	5,3	2,7	8,4	6,6	2,5	1,3	4,0	3,1
Ungarn	6,2	2,3	10,3	12,9	3,3	1,3	5,5	5,4
Island ²	12,0	2,9	15,6	m	5,5	1,3	7,1	m
Irland	9,2	3,6	13,0	12,2	3,1	1,2	4,4	5,1
Italien	7,2	1,8	9,9	9,1	3,5	0,9	4,7	4,9
Japan ²	8,0	1,6	10,6	11,1	2,7	0,5	3,6	3,6
Korea	13,2	1,4	17,0	m	3,3	0,3	4,2	m
Luxemburg	9,2	m	m	m	4,0	m	m	m
Mexiko	16,2	4,7	23,9	22,4	3,6	1,0	5,3	4,6
Niederlande	7,2	2,7	10,6	9,0	3,4	1,3	5,1	5,1
Neuseeland	14,7	5,2	20,8	16,5	4,7	1,7	6,7	5,7
Norwegen	9,4	4,4	16,1	15,3	4,5	2,1	7,6	7,4
Polen	m	m	m	11,9	4,1	1,1	5,6	5,3
Portugal	9,2	2,2	12,6	11,9	4,3	1,0	5,8	5,4
Slowakische Rep.	5,5	1,7	8,3	8,8	2,9	0,9	4,3	5,0
Spanien	7,5	2,5	11,1	10,6	3,0	1,0	4,4	4,7
Schweden	8,5	3,7	13,1	10,7	5,0	2,2	7,6	7,2
Schweiz	9,1	3,1	12,9	12,8	4,1	1,4	5,8	5,4
Türkei	m	m	m	m	2,4	1,2	3,6	2,4
Ver. Königreich	9,0	2,6	12,7	11,4	3,7	1,1	5,3	5,2
Vereinigte Staaten	10,3	3,8	15,2	m	3,8	1,4	5,6	m
Ländermittel	8,9	3,0	12,9	11,9	3,7	1,3	5,4	5,3
OECD-Partnerländer								
Argentinien	10,3	2,4	13,8	m	3,0	0,7	4,0	m
Brasilien ³	8,4	2,6	12,0	11,2	3,0	0,9	4,2	3,4
Chile ⁴	15,0	2,5	19,1	14,5	3,3	0,5	4,2	3,0
Indien ^{3,5}	9,0	2,2	11,4	11,2	2,7	0,7	3,4	3,4
Indonesien	4,6	1,4	5,9	m	0,9	0,3	1,2	m
Israel	9,1	2,3	13,6	13,3	5,0	1,3	7,5	8,5
Jamaika	8,5	2,1	11,3	8,2	4,7	1,2	6,3	3,3
Jordanien	m	m	m	m	4,4	m	m	m
Malaysia	18,4	9,4	28,1	18,5	5,3	2,7	8,1	4,6
Paraguay	8,6	1,9	11,4	7,6	3,3	0,7	4,5	3,2
Peru	10,6	1,9	15,7	m	1,9	0,3	2,7	m
Philippinen	11,8	1,8	14,0	12,3	2,6	0,4	3,1	3,0
Russische Föd.	6,1	1,7	10,4	m	2,2	0,6	3,7	m
Sri Lanka	m	m	m	m	m	m	m	m
Thailand	15,4	5,3	27,5	20,2	2,8	1,0	5,0	4,1
Tunesien	14,2	4,0	18,2	m	4,9	1,5	6,4	6,7
Uruguay	6,5	2,1	9,6	m	1,7	0,6	2,6	4,1

1. In dieser Tabelle enthaltene öffentliche Ausgaben beinhalten öffentliche Subventionen an private Haushalte für den Lebensunterhalt, die nicht für Bildungseinrichtungen ausgegeben werden. Daher übersteigen die entsprechenden in dieser Tabelle angegebenen Zahlen die für öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen in Tabelle B2.1b. 2. Postsekundärer, nichttertiärer Bereich sowohl in „Sekundärbereich II“ als auch in „Tertiärbereich“ enthalten. 3. Referenzjahr 2001. 4. Referenzjahr 2003. 5. Postsekundärer, nichttertiärer Bereich in „Tertiärbereich“ enthalten.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/824650556340>

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

Indikator B5

Unterstützung für Schüler/Studierende und private Haushalte durch öffentliche Subventionen

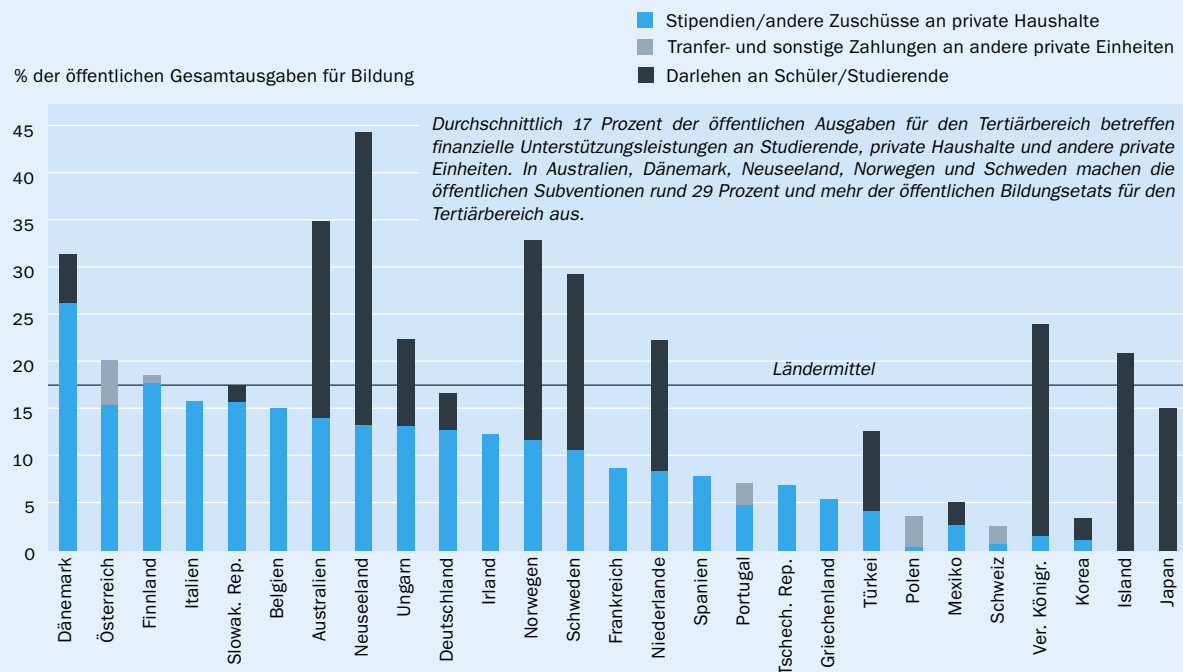
Dieser Indikator untersucht die direkten und indirekten öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen sowie die an private Haushalte gezahlten öffentlichen Zuschüsse für den Lebensunterhalt von Schülern/Studierenden. Außerdem wird aufgezeigt, ob die Finanzhilfen an private Haushalte in Form von Zuschüssen oder Darlehen gewährt werden. Können Finanzhilfen in Form von Darlehen dazu beitragen, die Wirksamkeit der in Bildung investierten Ressourcen zu erhöhen und einen Teil der Bildungskosten auf die Nutznießer der Ausgaben zu verlagern? Oder sind Studiendarlehen weniger wirksam als Zuschüsse, wenn es darum geht, einkommensschwache Schüler/Studierende zu mehr Bildung zu ermutigen? Dieser Indikator kann diese Fragen zwar nicht beantworten, er zeigt jedoch die von den einzelnen OECD-Ländern verfolgte Subventionspolitik auf.

Wichtigste Ergebnisse

Abbildung B5.1

Öffentliche Subventionen für eine Ausbildung im Tertiärbereich (2002)

Die Abbildung zeigt die unterschiedlichen Arten öffentlicher Subventionen an private Haushalte und andere private Einheiten als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung, aufgeschlüsselt nach Art der Finanzhilfe. Öffentliche Subventionen an Haushalte sind Mittel in Form von Zuschüssen oder Darlehen, die dabei helfen, die direkten oder indirekten Ausbildungskosten zu tragen. Zu diesen Subventionen gehören: 1. Zuschüsse/Stipendien, 2. staatliche Studiendarlehen, 3. Kindergeld und andere Familienbeihilfen, die an den Status des Studierenden gebunden sind, 4. öffentliche Subventionen in Form von Geld- oder Sachleistungen zum Beispiel für Unterbringung und die Nutzung von Verkehrsmitteln und 5. Subventionen, um zinsgünstige Darlehen privater Geldgeber zu ermöglichen.



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils von „Stipendien/andere Zuschüsse an private Haushalte“ und „Transfer- und sonstige Zahlungen an andere private Einheiten“ an den öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung.

Quelle: OECD, Tabelle B5.2. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/478067742186>

Weitere interessante Einzelergebnisse dieses Indikators

- Subventionen sind generell häufiger in Bildungssystemen anzutreffen, bei denen von den Schülern/Studierenden erwartet wird, dass sie wenigstens einen Teil ihrer Bildungskosten selbst tragen.
- In Ländern mit einer hohen Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich kann es subventionierte Darlehenssysteme für Schüler/Studierende geben. Es ist beispielsweise bemerkenswert, dass Australien, Neuseeland, Norwegen und Schweden, die nach ihren eigenen Angaben zu den Ländern mit den höchsten Subventionen in Form von Studiendarlehen gehören, auch mit die höchsten Studienanfängerquoten innerhalb der OECD aufweisen.

Erfasste Daten (Erklärung siehe S. 146)

Politischer Hintergrund

Dieser Indikator untersucht die direkten und indirekten öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen sowie die an private Haushalte gezahlten öffentlichen Zuschüsse für den Lebensunterhalt von Schülern/Studierenden. Subventionen an Schüler/Studierende und ihre Familien sind politische Ansatzpunkte, durch die der Staat eine stärkere Bildungsbeteiligung, insbesondere von Schülern und Studierenden aus einkommensschwachen Familien, fördern kann, indem ein Teil der direkten und indirekten Bildungskosten bezuschusst wird. Der Staat hat somit eine Möglichkeit, Probleme des Zugangs zu Bildung und der Chancengleichheit anzugehen. Der erfolgreiche Einsatz dieser Subventionen muss daher zumindest teilweise anhand der Kennzahlen zu Bildungsbeteiligung, Erfolgs- und Abschlussquoten beurteilt werden. Ferner spielen öffentliche Subventionen auch bei der indirekten Finanzierung von Bildungseinrichtungen eine wichtige Rolle.

Indem Finanzmittel für Bildungseinrichtungen über Schüler/Studierende gelenkt werden, kann auch ein Beitrag zu mehr Wettbewerb zwischen den Bildungseinrichtungen geleistet werden. Da Zuschüsse zu den Lebenshaltungskosten der Schüler/Studierenden eine Erwerbstätigkeit zur Finanzierung von Bildung ersetzen können, tragen öffentliche Subventionen vermutlich auch dazu bei, den Bildungsstand anzuheben, indem Schülern/Studierenden die Möglichkeit eines Vollzeitschulbesuchs bzw. Vollzeitstudiums bei verminderter oder überhaupt keiner Erwerbstätigkeit gegeben wird.

Öffentliche Subventionen können in vielfältiger Weise bereitgestellt werden: als einkommensabhängige Zuschüsse, als Familienbeihilfen für alle Schüler/Studierenden, als Steuerfreibeträge für Schüler/Studierende oder ihre Eltern oder in Form sonstiger Transferleistungen an private Haushalte. Nicht an bestimmte Bedingungen geknüpfte Subventionsleistungen wie Steuerermäßigungen oder Familienbeihilfen werden möglicherweise von einkommensschwachen Schülern/Studierenden weniger als Anreiz zu einer Bildungsteilnahme empfunden, als dies bei einkommensabhängigen Zuschüssen der Fall ist. Sie können jedoch auf jeden Fall dazu beitragen, Ungleichheiten zwischen Haushalten mit und ohne Kinder in Ausbildung abzubauen.

Ergebnisse und Erläuterungen

Was dieser Indikator aufzeigt und was nicht

Dieser Indikator liefert Information über den Teil der öffentlichen Bildungsausgaben, der aus Transferzahlungen an Schüler/Studierende, ihre Familien und andere private Einheiten besteht. Ein Teil dieser Gelder geht indirekt an Bildungseinrichtungen, wenn z. B. Subventionen für die Zahlung von Schul-/Studiengebühren genutzt werden. Andere Subventionsleistungen haben keinerlei Bezug zu Bildungseinrichtungen, z. B. finanzielle Zuschüsse zu den Lebenshaltungskosten von Schülern/Studierenden.

Bei diesem Indikator wird zwischen nicht rückzahlbaren Subventionen in Form von Stipendien und Studienbeihilfen einerseits und rückzahlbaren Darlehen andererseits unterschieden. Nicht unterschieden wird jedoch zwischen den verschiedenen Arten von Beihilfen bzw. Darlehen, wie z. B. Stipendien, Familienbeihilfen und Subventionen in Form von Sachleistungen.

Der Staat kann Schüler/Studierende und ihre Familien auch durch die Gewährung von Steuerermäßigungen und Steueranrechnungen unterstützen. Diese Arten von Subventionen werden in diesem Indikator jedoch nicht berücksichtigt.

Im Rahmen dieses Indikators wird das Gesamtvolumen der Darlehen angegeben, um Aufschluss über die Höhe der Unterstützungsleistungen für die derzeitigen Studierenden zu erhalten. Die Rückzahlungen der Darlehen werden nicht berücksichtigt, obwohl diese einen erheblichen Beitrag zur Senkung der realen Ausgaben für die Kredite leisten können. Der Bruttobetrag der Darlehen und Stipendien bzw. Zuschüsse stellt eine geeignete Messgröße für die Ermittlung der Finanzhilfen an die gegenwärtigen Bildungsteilnehmer dar. Obwohl Zins- und Tilgungszahlungen durch den Darlehensnehmer bei der Ermittlung der den öffentlichen und privaten Darlehensgebern durch Studiendarlehen entstehenden Nettokosten berücksichtigt würden, werden diese Zahlungen in der Regel nicht von gegenwärtigen Schülern/Studierenden, sondern von ehemaligen Schülern/Studierenden geleistet. Außerdem fließen Darlehensrückzahlungen in den meisten Ländern nicht den Bildungsbehörden zu, so dass ihnen diese Gelder nicht zur Verfügung stehen, um damit andere Bildungsausgaben zu bestreiten.

Da es zurzeit keine international vergleichbare Methode zur Berechnung der Nettokosten von Ausbildungsdarlehensprogrammen gibt, müssen die Darlehen entsprechend der wahrscheinlichen Verwendung der Mittel behandelt werden. Die OECD-Indikatoren berücksichtigen daher bei der Diskussion finanzieller Unterstützung für Schüler/Studierende die Bruttogesamtsumme von Stipendien und Darlehen.

Häufig wird auch eine staatliche Bürgschaft für Studiendarlehen privater Kreditgeber gewährt. In einigen OECD-Ländern ist diese indirekte Form der Subventionierung ebenso bedeutend wie die direkte Finanzhilfe an Schüler/Studierende oder sogar noch bedeutender. Aus Gründen der besseren Vergleichbarkeit werden jedoch in diesem Indikator nur die öffentlichen Transferleistungen für Darlehen an private Einheiten berücksichtigt, das Gesamtvolumen der Darlehen wurde dagegen nicht berücksichtigt.

Für einige OECD-Länder gestaltet es sich außerdem recht schwierig, die Gesamtsumme an Darlehen, die Schülern/Studierenden zukommt, eindeutig zu ermitteln. Zahlen zu den Studiendarlehen sind daher mit Vorsicht zu interpretieren.

Öffentliche Subventionen an private Haushalte und andere private Einheiten

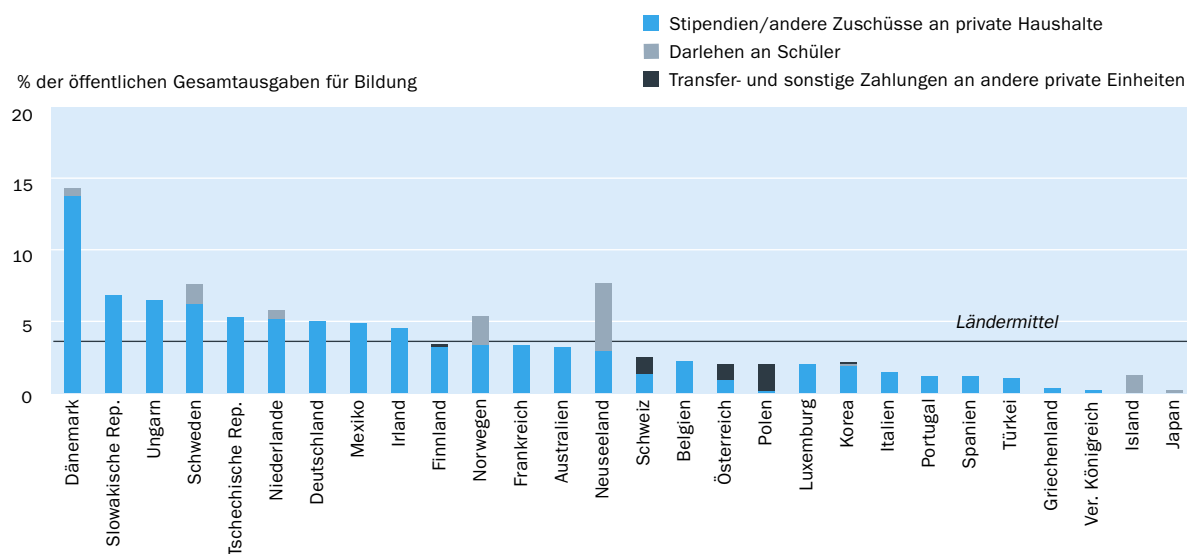
Die OECD-Länder geben im Durchschnitt für alle Bildungsbereiche zusammen 0,4 Prozent ihres BIP für öffentliche Subventionen an private Haushalte und andere private Einheiten aus. Die Subventionen im Verhältnis zum BIP sind in Dänemark (1,55 Prozent des BIP) am höchsten, gefolgt von Neuseeland (1,1 Prozent) und Schweden (1,01 Prozent). Außerdem wird im Durchschnitt der OECD-Länder der größte Teil dieser Gelder für den Tertiärbereich verwendet, außer in Frankreich, Korea, Mexiko, Polen, der Schweiz, der Slowakischen und der Tschechischen Republik, wo über 50 Prozent der Subventionen an private Haushalte für Bildungszwecke im Primar-, Sekundar- und postsekundären, nichttertiären Bildungsbereich verwendet werden (Tab. B5.1 und B5.2).

Im Primar-, Sekundar- und postsekundären, nichttertiären Bereich stellen öffentliche Subventionen einen vergleichsweise geringen Anteil der öffentlichen Bildungsausgaben

Abbildung B5.2

Öffentliche Subventionen für Bildung im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nichttertiären Bereich (2002)

Öffentliche Subventionen für Bildung an private Haushalte und andere private Einheiten als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung, nach Art der Subvention



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils von „Stipendien/andere Zuschüsse an private Haushalte“ und „Transfer- und sonstige Zahlungen an andere private Einheiten“ an den öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung.

Quelle: OECD, Tabelle B5.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/478067742186>

dar. Öffentliche Subventionen an private Haushalte werden in den meisten OECD-Ländern erst ab dem Sekundarbereich II gewährt. Unterhalb dieser Ebene gibt es in der Regel kaum Subventionen, da in den meisten OECD-Ländern bis zu diesem Bereich allgemeine Schulpflicht besteht, der Schulbesuch kostenlos ist, Schulbildung überwiegend von der öffentlichen Hand bereitgestellt und weitgehend direkt am Wohnort der Schüler und ihrer Familien angeboten wird. In 4 von 29 OECD-Ländern mit verfügbaren Daten machen daher Subventionszahlungen an private Haushalte und andere private Einheiten nur maximal 1 Prozent der gesamten öffentlichen Bildungsausgaben für den Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nichttertiären Bildungsbereich aus. Dagegen betragen sie in Neuseeland, Schweden, der Slowakischen Republik und Ungarn zwischen 6 und 8 Prozent der öffentlichen Ausgaben für diese Bildungsbereiche und in Dänemark 14,3 Prozent (Abb. B5.2). In den meisten OECD-Ländern, die einen hohen Anteil an Subventionszahlungen im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nichttertiären Bereich aufweisen, gehen diese an Erwachsene, die wieder in den Sekundarbereich einsteigen.

Der in Form von Subventionen an private Haushalte und andere private Einheiten ausgezahlte Teil der Bildungsetats ist im Tertiärbereich wesentlich höher. Im Durchschnitt verwenden die OECD-Länder 17 Prozent ihres Bildungsetats für den Tertiärbereich in Form von Subventionen an private Haushalte und andere private Einheiten (Abb. B5.1). In Australien, Dänemark, Neuseeland, Norwegen und Schweden machen die öffentlichen Subventionen rund 29 Prozent und mehr der öffentlichen Ausgaben für den Tertiärbereich aus. Nur in Korea, Polen und der Schweiz machen diese Subven-

tionen weniger als 5 Prozent der öffentlichen Gesamtausgaben für den Tertiärbereich aus (Tab. B5.2).

Zur Subventionierung der von Schülern/Studierenden zu tragenden Bildungskosten praktizieren die OECD-Länder unterschiedliche Kombinationen aus Zuschüssen und Darlehen

In vielen OECD-Ländern stellt sich die zentrale Frage, ob die an private Haushalte geleisteten Finanzhilfen in erster Linie als Zuschüsse oder als Darlehen gewährt werden sollen. Die Staaten gewähren zur Subventionierung der von den Schülern/Studierenden zu tragenden Lebenshaltungs- bzw. Bildungskosten verschiedene Kombinationen von Zuschüssen und Darlehen. Die Befürworter von Studiendarlehen argumentieren, dass mit den Geldern für Darlehen mehr erreicht werden kann: Wenn die für Zuschüsse verwendeten Gelder dazu verwendet würden, Darlehen abzusichern bzw. zu subventionieren, könnte den Schülern/Studierenden insgesamt mehr an Finanzhilfe zur Verfügung gestellt werden und somit insgesamt der Zugang zum Bildungssystem erweitert werden. Außerdem wird durch Darlehen ein Teil der Bildungskosten auf diejenigen verlagert, die am meisten von den Bildungsinvestitionen profitieren. Die Gegner von Studiendarlehen führen dagegen an, dass Studiendarlehen in geringerem Maße als Zuschüsse dazu beitragen, einkommensschwache Schüler/Studierende dazu zu bewegen, eine weiterführende Bildung ins Auge zu fassen. Außerdem argumentieren sie, dass Darlehen aufgrund der unterschiedlichen Subventionen für Darlehensnehmer und -geber und der Verwaltungs- und Tilgungskosten möglicherweise weniger effizient sein könnten als angenommen. Auch kulturelle Unterschiede zwischen und innerhalb der einzelnen Länder können sich auf die Bereitschaft von Schülern/Studierenden zur Aufnahme eines Ausbildungsdarlehens auswirken.

Abbildung B5.1 gibt eine Übersicht über die Anteile von Darlehen, Zuschüssen und Stipendien sowie anderen Beihilfen für private Haushalte an den öffentlichen Bildungsausgaben im Tertiärbereich. Zu den Zuschüssen und Stipendien zählen auch Familienbeihilfen und sonstige spezifische Subventionen, nicht jedoch Steuerermäßigungen. In 12 von 27 OECD-Ländern, die Daten vorlegten, gibt es ausschließlich Stipendien oder Zuschüsse und Transferzahlungen an andere private Einheiten. Die übrigen OECD-Länder bieten sowohl Stipendien/Zuschüsse als auch Studiendarlehen an. Die einzige Ausnahme ist hier Island, das nur Studiendarlehen anbietet. Im Allgemeinen erhalten Studierende in denjenigen OECD-Ländern die höchsten Subventionen, die auch Studiendarlehen bieten. In den meisten Fällen investieren diese Länder einen überdurchschnittlich hohen Anteil ihrer Bildungsetats schon allein in Zuschüsse und Stipendien (Abb. B5.1 und Tab. B5.2).

Der Grund für die Einführung eines Ausbildungsdarlehenssystems liegt für die Regierungen möglicherweise häufig darin, die Kosten eines sich ausweitenden Tertiärbereichs besser im Griff zu haben. Die höchsten Subventionen in Form von Ausbildungsdarlehen sind in der Regel in den Ländern mit den höchsten Beteiligungsquoten im Tertiärbereich zu finden. So ist zum Beispiel bemerkenswert, dass Australien, Neuseeland und Schweden, die zu den Ländern gehören, die die höchsten Subventionen in Form von Studiendarlehen angegeben haben, auch mit die höchsten Studienanfängerquoten innerhalb der OECD aufweisen (s. Indikator C2). Es gibt jedoch auch Ausnahmen: Finnland hat die vierthöchste Anfängerquote im Tertiärbereich A, verfügt aber

über kein öffentlich finanziertes Studiendarlehenssystem, während im Vereinigten Königreich die Studienanfängerquoten im Tertiärbereich unterhalb des Durchschnitts liegen und gleichzeitig die höchsten Subventionen in Form von Studiendarlehen gewährt werden.

Die Rückzahlung staatlicher Darlehen

Die Rückzahlung staatlicher Darlehen kann für den Staat eine bedeutende Einnahmequelle darstellen und die Kosten der Darlehensprogramme beträchtlich senken. In den aktuellen Zahlen über die Bildungsausgaben der privaten Haushalte als Teil der privaten Ausgaben (Indikator B₄) sind die Rückzahlungen durch frühere Darlehensempfänger nicht enthalten. Diese Rückzahlungen können für den Einzelnen eine erhebliche Belastung darstellen und seine Entscheidung hinsichtlich des Studiums an einer tertiären Bildungseinrichtung beeinflussen. Allerdings wird in vielen OECD-Ländern die Rückzahlung der Studiendarlehen vom späteren Einkommen der Absolventen abhängig gemacht.

Da die Rückzahlung an die Darlehensprogramme mehrere Jahre nach Inanspruchnahme der Darlehen durch die damaligen Studierenden erfolgt, ist eine Abschätzung der realen Kosten von Darlehensprogrammen schwierig. Daher werden die Darlehen nur als Bruttobeträge ausgewiesen. Internationale Vergleiche der gesamten Rückzahlungen innerhalb desselben Referenzzeitraums sind nicht möglich, da diese erheblich durch Änderungen bei den Vergabekriterien der Darlehen bzw. der Zahl der Darlehensempfänger beeinflusst werden.

Wofür die Subventionen verwendet werden: Lebenshaltungskosten und Studiengebühren

In den meisten OECD-Ländern sind die öffentlichen Zahlungen an private Haushalte für Bildung größtenteils nicht zweckgebunden, das heißt, über ihre Verwendung bestimmen die Empfänger, also die Studierenden und ihre Familien, selbst. In einigen OECD-Ländern jedoch sind die öffentlichen Subventionsmittel zweckgebunden für Zahlungen an Bildungseinrichtungen. So besteht beispielsweise in Australien, Neuseeland und im Vereinigten Königreich eine Zweckbindung derartiger öffentlicher Gelder für Studiengebühren. In Australien bestehen durch das HECS-System (Higher Education Contribution Scheme – Ausbildungsbeihilfeprogramm für Hochschulbildung) detaillierte Vorschriften für die 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 der Zahlung der gesamten aufgelaufenen Gebühren im Nachhinein über die Einkommensteuern, sobald ihr Jahreseinkommen 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 OECD-Ländern mit hohen Studiengebühren ist faktisch ein Teil der öffentlichen Subventionen an private Haushalte für Zahlungen an Bildungseinrichtungen zu verwenden, selbst wenn dies nicht ausdrücklich politisch intendiert ist.

In OECD-Ländern, in denen die Studierenden Studiengebühren zahlen müssen, sind öffentliche Subventionen von besonderer Bedeutung, um Studierenden unabhängig

von ihren wirtschaftlichen Verhältnissen Zugang zu den Bildungsangeboten zu ermöglichen. Indikator B₃ zeigt auf, welcher Anteil der Gelder für Bildungseinrichtungen aus privaten Quellen stammt.

In 9 der 15 OECD-Länder, in denen der Anteil der privaten Mittel an der Finanzierung von Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich unter dem OECD-Durchschnitt liegt, sind auch die öffentlichen Subventionen unter dem OECD-Durchschnitt. Die wichtigste Ausnahme bildet hier Korea, wo trotz der Tatsache, dass rund 85 Prozent aller Mittel für den Tertiärbereich aus privaten Quellen stammen, die Höhe der Subventionen, die als Beihilfe zur Zahlung von Studiengebühren geleistet werden, mit 1 Prozent vergleichsweise niedrig ist (Tabellen B_{5.2} und B_{3.2b}).

Subventionen für Kosten, die außerhalb von Bildungseinrichtungen anfallen Stipendien und andere Studienbeihilfen, die den Schülern/Studierenden zuzurechnen sind, werden weitgehend außerhalb der Bildungseinrichtungen ausgegeben. Sie leisten einen Beitrag zu den Bildungskosten, die keine Studiengebühren sind. In Dänemark, Finnland und der Slowakischen Republik machen die Stipendien und die anderen Studienbeihilfen, die nicht Studiengebührenzahlungen an Bildungseinrichtungen zuzurechnen sind, mehr als 15 Prozent der gesamten öffentlichen Ausgaben für den Tertiärbereich aus. Korea, Polen, die Schweiz und die Vereinigten Staaten sind die einzigen OECD-Länder, in denen Stipendien und andere Studienbeihilfen, die auf Ausgaben außerhalb der Bildungseinrichtungen abzielen, maximal 1 Prozent der gesamten öffentlichen Bildungsausgaben ausmachen (Tab. B_{5.2}).

Definitionen und angewandte Methodik

Die Daten beziehen sich auf das Haushaltsjahr 2002 und beruhen auf der von der OECD im Jahre 2004 durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (Einzelheiten s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005).

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

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

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

Nicht enthalten ist der Geldwert von Steuerermäßigungen und Steueranrechnungen, die privaten Haushalten und Studierenden gewährt werden.

Es ist zu beachten, dass die in früheren Ausgaben dieser Veröffentlichung aufgeführten Zahlen und Daten möglicherweise nicht immer mit denen der Ausgabe 2005 vergleichbar sind, da sich Änderungen in den Definitionen und Erhebungsbereichen ergeben haben. Diese wurden aufgrund der OECD Expenditure Comparability Study vorgenommen (Einzelheiten zu den Änderungen s. Anhang 5 unter www.oecd.org/edu/eag2005).

Tabelle B5.1

Öffentliche Subventionen an private Haushalte und andere private Einheiten als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung und des BIP, für den Primar-, Sekundar- und postsekundären, nichttertiären Bereich (2002)

Direkte öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen sowie Subventionen für private Haushalte und andere private Einheiten

	Direkte Ausgaben für Bildungseinrichtungen	Subventionen für Bildung an private Einheiten				Subventionen für Bildung an private Einheiten als Prozentsatz des BIP	
		Finanzhilfen für Schüler			Gesamt		
		Stipendien/ andere Zuschüsse an private Haushalte	Darlehen an Schüler	Gesamt			
OECD-Länder							
Australien	96,8	3,2	n	3,2	n	3,2	0,12
Österreich	98,0	1,0	a	1,0	1,1	2,0	0,08
Belgien	97,8	2,2	n	2,2	n	2,2	0,09
Kanada	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Rep.	94,7	5,3	a	5,3	n	5,3	0,16
Dänemark	85,7	13,8	0,5	14,3	n	14,3	0,69
Finnland	96,6	3,3	n	3,3	0,1	3,4	0,14
Frankreich	96,7	3,3	a	3,3	a	3,3	0,13
Deutschland	95,0	5,0	n	5,0	n	5,0	0,16
Griechenland	99,7	0,3	m	0,3	a	0,3	0,01
Ungarn	93,5	6,5	n	6,5	n	6,5	0,21
Island	98,8	x	1,2	1,2	x	1,2	0,06
Irland	95,5	4,5	n	4,5	n	4,5	0,14
Italien	98,6	1,4	n	1,4	n	1,4	0,05
Japan	99,8	m	0,2	0,2	n	0,2	n
Korea	97,8	1,9	0,2	2,1	0,1	2,2	0,07
Luxemburg	98,0	2,0	n	2,0	m	2,0	0,08
Mexiko	95,1	4,9	n	4,9	n	4,9	0,18
Niederlande	94,2	5,2	0,6	5,8	n	5,8	0,20
Neuseeland	92,3	3,0	4,7	7,7	n	7,7	0,36
Norwegen	94,6	3,4	2,0	5,4	n	5,4	0,24
Polen	98,0	0,2	a	0,2	1,8	2,0	0,08
Portugal	98,8	1,2	m	1,2	m	1,2	0,05
Slowakische Rep.	93,2	6,8	a	6,8	m	6,8	0,20
Spanien	98,9	1,1	a	1,1	n	1,1	0,03
Schweden	92,4	6,2	1,4	7,6	a	7,6	0,38
Schweiz	97,5	1,3	n	1,3	1,1	2,5	0,10
Türkei	99,0	1,0	a	1,0	m	1,0	0,02
Ver. Königreich	99,8	0,2	a	0,2	n	0,2	0,01
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m
Ländermittel	96,4	3,3	0,4	3,4	0,2	3,6	0,14
OECD-Partnerländer							
Argentinien	97,5	2,1	a	2,1	0,4	2,5	0,10
Brasilien ¹	96,8	n	a	n	3,2	3,2	0,10
Chile ²	99,8	0,2	a	0,2	a	0,2	n
Indien ¹	99,9	0,1	a	0,1	a	0,1	n
Indonesien	96,6	3,4	m	3,4	m	3,4	n
Israel	98,5	1,5	n	1,5	n	1,5	0,07
Jamaika	97,6	2,4	n	2,4	n	2,4	0,10
Malaysia	99,6	0,4	a	0,4	a	0,4	n
Paraguay	100,0	a	a	a	a	a	a
Peru	100,0	a	n	n	n	n	m
Philippinen	99,3	a	a	a	0,7	0,7	n
Thailand	97,4	m	2,6	2,6	m	2,6	0,07
Tunesien	100,0	a	a	a	a	a	a
Uruguay	99,9	0,1	a	0,1	a	0,1	n

1. Referenzjahr 2001. 2. Referenzjahr 2003.

 Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/478067742186>

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

Tabelle B5.2

Öffentliche Subventionen an private Haushalte und andere private Einheiten als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung und des BIP, für den Tertiärbereich (2002)

Direkte öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen sowie Subventionen für private Haushalte und andere private Einheiten

	Direkte Ausgaben für Bildungseinrichtungen	Subventionen für Bildung an private Einheiten					Subventionen für Bildung an private Einheiten als Prozentsatz des BIP	
		Finanzhilfen für Studierende			Transfer- und sonstige Zahlungen an andere private Einheiten	Gesamt		
		Stipendien/ andere Zuschüsse an private Haushalte	Darlehen an Studierende	Gesamt				Stipendien/ andere Zuschüsse an private Haushalte, die Bildungseinrichtungen zuzuordnen sind
OECD-Länder								
Australien	65,2	14,1	20,8	34,8	1,2	n	34,8	0,42
Österreich	79,8	15,4	a	15,4	m	4,8	20,2	0,26
Belgien	84,9	15,1	n	15,1	4,1	n	15,1	0,21
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Rep.	93,0	7,0	a	7,0	m	n	7,0	0,06
Dänemark	68,7	26,2	5,1	31,3	m	n	31,3	0,85
Finnland	81,5	17,8	n	17,8	n	0,8	18,5	0,38
Frankreich	91,3	8,7	a	8,7	2,5	a	8,7	0,09
Deutschland	83,4	12,7	3,9	16,6	a	n	16,6	0,20
Griechenland	94,5	5,5	m	5,5	m	a	5,5	0,07
Ungarn	77,6	13,2	9,1	22,4	n	n	22,4	0,28
Island	79,0	n	21,0	21,0	n	n	21,0	0,28
Irland	87,7	12,3	n	12,3	m	n	12,3	0,15
Italien	84,2	15,8	n	15,8	4,5	n	15,8	0,14
Japan	83,7	1,1	15,1	16,3	m	n	16,3	0,09
Korea	96,5	1,2	2,3	3,5	1,0	n	3,5	0,01
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	94,9	2,8	2,3	5,1	0,8	n	5,1	0,05
Niederlande	77,7	8,4	13,8	22,3	1,3	n	22,3	0,28
Neuseeland	55,8	13,3	30,9	44,2	m	n	44,2	0,74
Norwegen	67,1	11,6	21,2	32,9	a	a	32,9	0,69
Polen	96,4	0,4	a	0,4	m	3,2	3,6	0,04
Portugal	92,8	4,9	a	4,9	m	2,3	7,2	0,07
Slowakische Rep.	82,5	15,8	1,7	17,5	a	m	17,5	0,15
Spanien	92,1	7,9	n	7,9	2,6	n	7,9	0,08
Schweden	70,7	10,7	18,6	29,3	a	a	29,3	0,63
Schweiz	97,4	0,7	n	0,7	m	1,9	2,6	0,04
Türkei	87,4	4,2	8,4	12,6	n	m	12,6	0,15
Ver. Königreich	76,1	1,6	22,4	23,9	0,6	n	23,9	0,26
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m	m
Ländermittel	83,0	9,2	7,6	16,5	1,1	0,5	17,0	0,25
OECD-Partnerländer								
Argentinien	99,6	0,3	n	0,3	m	0,1	0,4	n
Brasilien ¹	88,1	6,4	4,7	11,2	m	0,8	11,9	0,11
Chile ²	69,0	13,0	18,1	31,0	9,7	n	31,0	0,17
Indien ¹	99,7	0,3	n	0,3	n	a	0,3	n
Israel	88,0	10,3	1,7	12,0	10,3	n	12,0	0,15
Jamaika	87,3	4,1	8,6	12,7	3,1	n	12,7	0,15
Malaysia	97,8	2,2	a	2,2	a	a	2,2	0,06
Paraguay	100,0	n	a	n	a	a	n	n
Peru	100,0	m	m	m	m	n	n	n
Philippinen	97,9	2,0	0,1	2,1	2,0	a	2,1	0,01
Russ. Föderation	100,0	m	a	m	a	m	m	m
Thailand	63,2	m	36,8	36,8	m	m	36,8	0,36
Tunesien	100,0	a	a	a	a	a	a	a
Uruguay	100,0	n	a	n	a	a	n	n

1. Referenzjahr 2001. 2. Referenzjahr 2003.

 Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/478067742186>

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

Indikator B6:

Ausgaben für Bildungseinrichtungen nach Art der erbrachten Leistung und Ausgabenkategorien

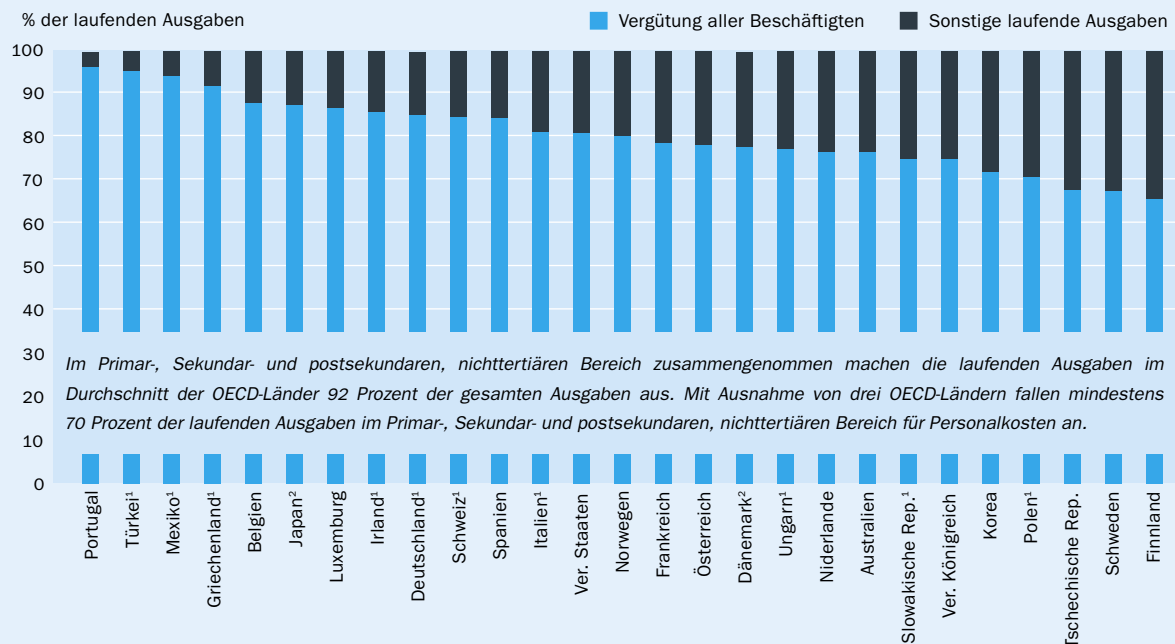
Dieser Indikator vergleicht die Unterteilung der Bildungsausgaben der einzelnen OECD-Länder in laufende und Investitionsausgaben und wie sich die laufenden Ausgaben auf die verschiedenen Ausgabenkategorien verteilen. Die in diesem Indikator dargestellten Werte werden besonders von den Gehältern der Lehrkräfte (s. Indikator D1), den Ruhestandsregelungen, dem Anteil neuer Lehrkräfte (s. Indikator D7) und dem Ausmaß, in dem nicht unterrichtende Beschäftigte Aufgaben übernehmen (s. Indikator D3), beeinflusst. Verglichen wird auch, wie sich die Ausgaben in den einzelnen OECD-Ländern auf die verschiedenen von den Bildungseinrichtungen wahrzunehmenden Funktionen verteilen.

Wichtigste Ergebnisse

Abbildung B6.1

Aufteilung der laufenden Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nichttertiären Bereich (2002)

Die Abbildung zeigt die Aufteilung der laufenden Ausgaben für Bildungseinrichtungen nach Ausgabenkategorien. Bildungsausgaben können generell in Investitionsausgaben und laufende Ausgaben untergliedert werden. Bei den laufenden Ausgaben kann dann in die einzelnen Ausgabenkategorien untergliedert werden, die man mit anderen Posten und untereinander vergleichen kann, z. B. Ausgaben für Unterricht mit Ausgaben für zusätzliche Dienstleistungen und FuE-Dienstleistungen. Der größte Einzelposten der laufenden Kosten, die Vergütung der Lehrkräfte, wird in Indikator D3 genauer untersucht.



1. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 2. Postsekundärer, nichttertiärer Bereich sowohl in „Sekundarbereich II“ als auch in „Tertiärbereich“ enthalten. Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der „Vergütung aller Beschäftigten“ im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nichttertiären Bereich.

Quelle: OECD. Tabelle B6.3. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/304877012572>

Weitere interessante Einzelergebnisse dieses Indikators

- Die OECD-Länder wenden durchschnittlich 34 Prozent der laufenden Ausgaben im Tertiärbereich für andere Zwecke als die Vergütung der im Bildungsbereich Beschäftigten auf. Ein wesentlicher Grund hierfür sind die höheren Kosten für die Einrichtung und Ausrüstung der tertiären Bildungseinrichtungen.
- Im Durchschnitt geben die OECD-Länder 0,2 Prozent ihres BIP für die Subventionierung der im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nichttertiären Bereich bereitgestellten zusätzlichen Dienstleistungen aus. Dies entspricht 5 Prozent der Gesamtausgaben für diese Bildungseinrichtungen. Am oberen Ende der Skala befinden sich Finnland, Frankreich, Schweden, die Tschechische Republik und Ungarn, die rund 10 Prozent und mehr der Gesamtausgaben pro Schüler/Studierenden für zusätzliche Dienstleistungen ausgeben.
- Ein besonderes Merkmal der Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich sind die hohen Ausgaben für Forschung und Entwicklung, die im Durchschnitt ein Viertel der Ausgaben in diesem Bereich ausmachen. Die Tatsache, dass einige Länder wesentlich mehr für diesen Einzelposten ausgeben als andere, ist einer der Gründe für die großen länderspezifischen Unterschiede bei den Gesamtausgaben für den Tertiärbereich. Die erheblichen Unterschiede zwischen den einzelnen OECD-Ländern beim Umfang von Forschung und Entwicklung an tertiären Einrichtungen erklären somit auch teilweise die großen Unterschiede bei den Ausgaben pro Studierenden in diesem Bildungsbereich.
- Bei den tertiären Bildungseinrichtungen macht die Vergütung der unterrichtenden Beschäftigten aufgrund der höheren Kosten für die Einrichtung und Ausrüstung der Bildungseinrichtungen einen geringeren Teil der Ausgaben aus als in den anderen Bildungsbereichen.

Erfasste Daten (Erklärung siehe S. 146)

Politischer Hintergrund

Die Aufteilung der verfügbaren Mittel auf die verschiedenen Ressourcenkategorien kann Einfluss haben auf die Qualität der zu erbringenden Leistungen (z. B. durch die Lehrergehälter), den Zustand der Bildungseinrichtungen (z. B. die Instandhaltung von Schulgebäuden) und die Fähigkeit der Bildungssysteme, sich den geänderten demographischen Gegebenheiten und der Entwicklung der Schüler-/Studierendenzahlen (z. B. durch den Neubau von Bildungseinrichtungen) anzupassen.

Vergleiche, wie die einzelnen OECD-Länder ihre Bildungsausgaben auf die einzelnen Ausgabenkategorien verteilen, können auch einen ersten Einblick in die unterschiedlichen Organisations- und Betriebsweisen von Bildungseinrichtungen vermitteln. Auf Systemebene getroffene Budget- und Strukturentscheidungen über die Zuweisung von Mitteln machen sich letztendlich im Klassenzimmer bemerkbar und beeinflussen die Art des Unterrichts und die Bedingungen, unter denen er stattfindet.

Dieser Indikator vergleicht die OECD-Länder auch nach der Aufteilung der Mittel zwischen den verschiedenen Funktionen und Aufgaben der Bildungseinrichtungen. Zusätzlich zu der Erteilung von Unterricht bieten die Bildungsrichtungen eine Vielzahl von bildungsbezogenen Dienstleistungen. Im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nichttertiären Bereich können dies Schulverpflegung, kostenloser Transport von und zur Schule sowie Internatseinrichtungen sein. Im Tertiärbereich können Wohnmöglichkeiten angeboten werden, und in vielen Fällen ist auch ein breites Spektrum an Forschungstätigkeiten integraler Bestandteil des tertiären Bildungsbereichs.

Ergebnisse und Erläuterungen

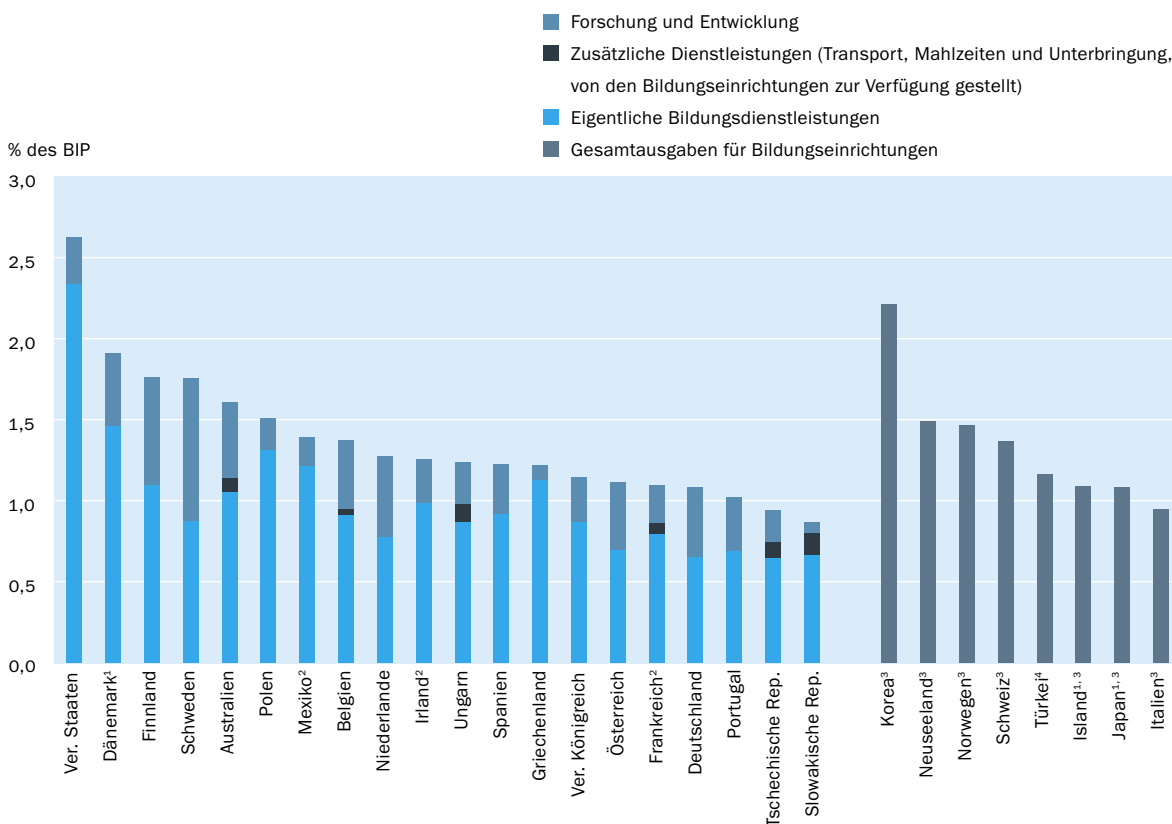
Was dieser Indikator aufzeigt und was nicht

Dieser Indikator unterteilt die Bildungsausgaben nach laufenden und Investitionsausgaben sowie nach den Aufwendungen für die drei Hauptfunktionen, die Bildungseinrichtungen üblicherweise erfüllen. Dazu gehören Kosten, die direkt mit dem Unterricht zusammenhängen, wie die Gehälter der Lehrkräfte und Kosten für Unterrichtsmaterialien, sowie Ausgaben, die indirekt mit der Unterrichtserteilung zusammenhängen, wie Verwaltungsausgaben, unterrichtsunterstützende Dienste, Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte, Beratung von Schülern/Studierenden sowie der Bau und/oder die Vorkhaltung von Bildungseinrichtungen. Es gehören auch Ausgaben für zusätzliche Dienstleistungen dazu, wie z. B. die von den Bildungseinrichtungen erbrachten sozialen Dienste für Schüler/Studierende. Schließlich sind auch Ausgaben für Forschung und Entwicklung (FuE) an tertiären Bildungseinrichtungen zu nennen, sei es in Form separat finanzierter FuE-Aktivitäten oder in Form der Anteile von Gehältern und laufenden Ausgaben am allgemeinen Bildungsetat, die auf die Forschungstätigkeit des Personals entfallen.

Nicht enthalten sind in diesem Indikator die öffentlichen und privaten FuE-Ausgaben außerhalb von Bildungseinrichtungen, wie z. B. die FuE-Ausgaben der Wirtschaft. Eine vergleichende Übersicht der FuE-Ausgaben außerhalb des Bildungsbereichs ist in den OECD-Indikatoren für Wissenschaft und Technologie enthalten. Die Ausgaben der

Abbildung B6.2

Ausgaben für Unterricht, Forschung und Entwicklung sowie zusätzliche Dienstleistungen an Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs als Prozentsatz des BIP (2002)



1. Postsekundärer, nichttertiärer Bereich sowohl in „Sekundarbereich II“ als auch in „Tertiärbereich“ enthalten. 2. Ausgaben für Forschung und Entwicklung nur im Tertiärbereich enthalten, somit sind die Gesamtausgaben zu niedrig angesetzt. 3. Gesamtausgaben im Tertiärbereich einschl. Ausgaben für Forschung und Entwicklung. 4. Gesamtausgaben im Tertiärbereich ohne Ausgaben für Forschung und Entwicklung.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich.

Quelle: OECD. Tabelle B6.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/304877012572>

Bildungseinrichtungen für soziale Dienste für Schüler und Studierende beinhalten lediglich die öffentlichen Subventionen für diese Dienstleistungen. Die Ausgaben von Schülern/Studierenden und ihren Familien für Dienstleistungen, die von den Bildungseinrichtungen gegen ein kostendeckendes Entgelt angeboten werden, sind nicht enthalten.

Ausgaben für Unterricht, Forschung und Entwicklung sowie zusätzliche Dienstleistungen

Unterhalb des Tertiärbereichs überwiegen bei den Bildungsausgaben die Ausgaben für die eigentlichen Bildungsdienstleistungen. Im Tertiärbereich können andere Leistungen, insbesondere im Zusammenhang mit Forschung und Entwicklung, einen wesentlichen Teil der Bildungsausgaben ausmachen. Die Unterschiede zwischen den einzelnen OECD-Ländern bei den Ausgaben für FuE können daher auch einen wesentlichen Teil der Unterschiede zwischen den OECD-Ländern bei den Gesamtbildungsausgaben pro Studierenden im Tertiärbereich erklären (Abb. B6.2). So lassen zum Beispiel hohe FuE-Aufwendungen in Einrichtungen des Tertiärbereichs in Australien, Belgien, Dänemark, Deutschland, Finnland, den Niederlanden, Österreich und Schweden

(zwischen 0,4 und 0,9 Prozent des BIP) darauf schließen, dass die Bildungsausgaben pro Studierenden in diesen OECD-Ländern bei einer Bereinigung um den FuE-Anteil wesentlich geringer wären (Tab. B6.1).

Soziale Dienste für Schüler und Studierende

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

Im Durchschnitt geben die OECD-Länder 0,2 Prozent ihres BIP für die Subventionierung der im Primar-, Sekundar- und postsekundären, nichttertiären Bereich bereitgestellten zusätzlichen Dienstleistungen aus. Dies entspricht 5 Prozent der Gesamtausgaben für diese Bildungseinrichtungen. Am oberen Ende der Skala befinden sich Finnland, Frankreich, Schweden, die Tschechische Republik und Ungarn, wo rund 10 Prozent und mehr der Gesamtausgaben pro Studierenden auf zusätzliche Dienstleistungen entfallen. Dies entspricht real mehr als 300 US-Dollar (kaufkraftbereinigt) jährlich pro Schüler/Studierenden in Italien, Korea, der Tschechischen Republik, Ungarn und dem Vereinigten Königreich und sogar mehr als 650 US-Dollar (kaufkraftbereinigt) in Finnland, Frankreich und Schweden (Tab. B6.1 und B6.2).

In mehr als zwei Drittel der OECD-Länder sind die Aufwendungen für zusätzliche Dienstleistungen höher als die Aufwendungen für Subventionen an private Haushalte im Primar-, Sekundar- und postsekundären, nichttertiären Bereich. Ausnahmen stellen Deutschland, Irland, die Niederlande und die Slowakische Republik dar, wo die Ausgaben für Subventionen an private Haushalte höher sind (Tab. B5.1 und B6.1).

Im Tertiärbereich betragen die Subventionen für zusätzliche Dienstleistungen im Durchschnitt weniger als 0,1 Prozent des BIP. Umgerechnet auf den einzelnen Studierenden kann dies jedoch erhebliche Beträge ausmachen, wie beispielsweise in Australien, Frankreich, der Slowakischen sowie der Tschechischen Republik und Ungarn, wo sich die Subventionen für zusätzliche Dienstleistungen auf mehr als 500 US-Dollar pro Studierenden (kaufkraftbereinigt) belaufen. Im Tertiärbereich sind für diese zusätzlichen Dienstleistungen häufiger kostendeckende Gebühren zu zahlen (Tab. B6.1 und B6.2).

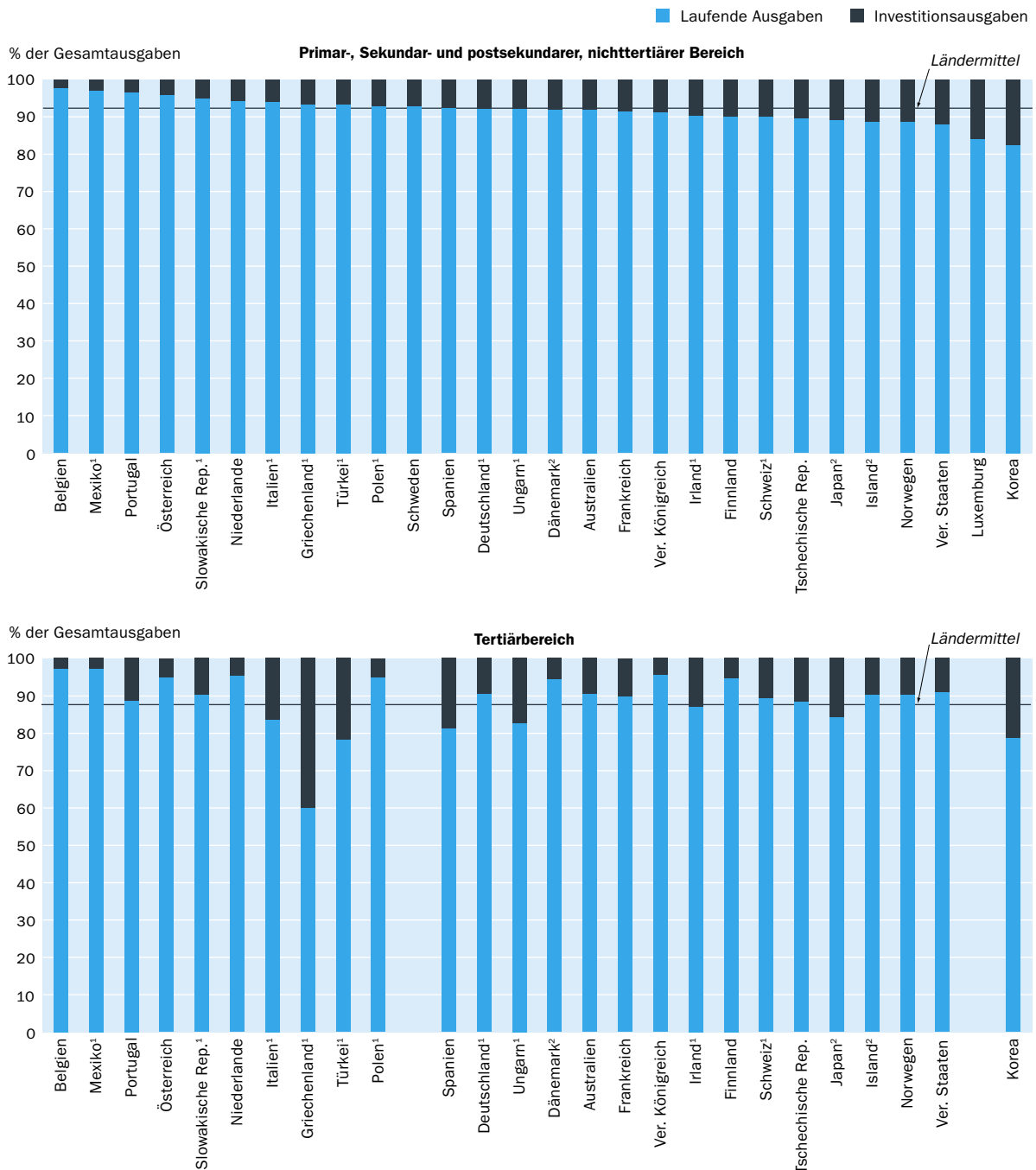
Laufende Ausgaben und Investitionsausgaben sowie Aufteilung der laufenden Ausgaben nach Ausgabenkategorien

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

Abbildung B6.3

Aufteilung der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen in laufende und Investitionsausgaben (2002)

Nach Bildungsbereichen



1. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 2. Postsekundärer, nichttertiärer Bereich sowohl in „Sekundarbereich II“ als auch in „Tertiärbereich“ enthalten.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der laufenden Ausgaben für den Primar-, Sekundar- und postsekundären, nichttertiären Bereich.
Quelle: OECD. Tabelle B6.3. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/304877012572>

Die laufenden Ausgaben lassen sich darüber hinaus in drei große funktional definierte Kategorien unterteilen: die Lehrerbesoldung, Vergütung der sonstigen Beschäftigten und sonstige laufende Ausgaben (z. B. für Unterrichts- und Hilfsmaterial, Instandhaltung von Schulgebäuden, Zubereitung von Mahlzeiten für Schüler/Studierende, Mietzahlungen für Lehrinrichtungen). Die Höhe der Mittelzuteilung für jede einzelne dieser Kategorien wird in gewissem Maße durch die gegenwärtige und erwartete Entwicklung der Schüler-/Studierendenzahlen, die Gehälter der im Bildungsbereich Beschäftigten und die Kosten für die Instandhaltung und den Bau von Bildungseinrichtungen beeinflusst.

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 postsekundaren, nichttertiären Bildungsbereich zusammengenommen machen die laufenden Ausgaben im Durchschnitt aller OECD-Länder fast 92 Prozent der Gesamtausgaben aus.

Im Hinblick auf den relativen Anteil der laufenden und der Investitionsausgaben bestehen zwischen den OECD-Ländern recht deutliche Unterschiede: Im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nichttertiären Bereich insgesamt liegt der Anteil der laufenden Ausgaben zwischen maximal 84 Prozent in Korea und Luxemburg und mindestens 96 Prozent in Belgien, Mexiko, Österreich und Portugal (Abb. B6.3).

Die Gehälter der Lehrkräfte und der sonstigen Beschäftigten im Bildungsbereich machen in allen OECD-Ländern den größten Teil der laufenden Ausgaben aus. Im Durchschnitt der OECD-Länder entfallen 81 Prozent der laufenden Ausgaben für den Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nichttertiären Bereich auf die Vergütung der im Bildungsbereich Beschäftigten. Mit Ausnahme von drei OECD-Ländern – Finnland, Schweden und der Tschechischen Republik – entfallen in allen OECD-Ländern mindestens 70 Prozent der laufenden Ausgaben im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nichttertiären Bereich auf die Vergütung der Beschäftigten. Der auf die Vergütung der Beschäftigten entfallende Anteil beträgt in Griechenland, Mexiko, Portugal und der Türkei mindestens 90 Prozent (Abb. B6.1).

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

Anteile der laufenden Ausgaben für die Vergütung von Lehrern und anderen Beschäftigten

In Dänemark und den Vereinigten Staaten wird ungefähr ein Viertel der laufenden Ausgaben im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nichttertiären Bereich insgesamt für die Vergütung von nicht unterrichtenden Beschäftigten verwendet, in Irland, Korea, Österreich und Spanien dagegen beträgt dieser Anteil maximal 10 Prozent. Diese Unterschiede spiegeln wahrscheinlich wider, inwieweit in einem bestimmten

Land im Bildungsbereich Beschäftigte nicht unterrichtend tätig sind, z. B. Schulleiter, die selbst nicht unterrichten, Beratungslehrer, Busfahrer, Krankenschwestern/-pfleger, Hausmeister und Handwerker (Tab. B6.3).

Im Tertiärbereich ist der Anteil der Investitionsausgaben an den Gesamtausgaben im Allgemeinen aufgrund der wesentlich differenzierteren und aufwändigeren Lehreinrichtungen höher als im Primar-, Sekundar- und postsekundären, nichttertiären Bereich. In 12 von 27 OECD-Ländern mit verfügbaren Daten liegt der Anteil der Investitionsausgaben im Tertiärbereich bei mindestens 10 Prozent, in Griechenland, Korea und der Türkei liegt er sogar bei über 20 Prozent (Abb. B6.3).

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

Die OECD-Länder wenden durchschnittlich 34 Prozent der laufenden Ausgaben im Tertiärbereich für andere Zwecke als die Vergütung der im Bildungsbereich Beschäftigten auf. Ein wesentlicher Grund hierfür sind die höheren Kosten für die Einrichtung und Ausrüstung der tertiären Bildungseinrichtungen (Abb. B6.3).

Definitionen und angewandte Methodik

Die Daten beziehen sich auf das Haushaltsjahr 2002 und beruhen auf der von der OECD im Jahre 2004 durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (Einzelheiten s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005).

Die Unterscheidung zwischen laufenden und Investitionsausgaben entspricht der in der volkswirtschaftlichen Gesamtrechnung üblichen Definition. Laufende Ausgaben beziehen sich auf Ausgaben für die im laufenden Haushaltsjahr verbrauchten Güter und Dienstleistungen, die immer wieder anfallen, um die Bereitstellung von Bildungsdienstleistungen aufrechtzuerhalten. Investitionsausgaben beziehen sich auf Ausgaben für Sachwerte mit einer Lebensdauer von mehr als einem Jahr. Hierzu zählen u. a. die Ausgaben für Bau, Renovierung und größere Instandsetzungsarbeiten von Gebäuden sowie für die Neubeschaffung oder den Ersatz von Ausrüstungsgegenständen. Die hier ausgewiesenen Investitionsausgaben beziehen sich auf den Wert der in dem betreffenden Jahr erworbenen oder geschaffenen bildungsbezogenen Vermögenswerte (ausgedrückt in der Höhe der Kapitalbildung), unabhängig davon, ob die Investitionsausgaben durch laufende Einnahmen oder Kreditaufnahmen finanziert wurden. Weder in den Angaben für die laufenden Ausgaben noch für die Investitionsausgaben ist der Schuldendienst enthalten.

Die Berechnungen beziehen sich auf die Ausgaben öffentlicher Bildungseinrichtungen bzw., soweit verfügbar, auf die Ausgaben öffentlicher und privater Einrichtungen zusammen.

Die laufenden Ausgaben beinhalten, abgesehen von den Personalausgaben, auch Ausgaben für per Auftrag vergebene oder zugekaufte Serviceleistungen (z. B. für die

Instandhaltung von Schulgebäuden), zusätzliche Dienstleistungen (z. B. für die Zubereitung von Schulmahlzeiten) und Mietzahlungen für Schulgebäude und andere Einrichtungen. Diese Dienstleistungen werden von externen Anbietern erbracht, im Unterschied zu Leistungen, die von den Bildungsbehörden oder den Bildungseinrichtungen selbst mit eigenem Personal erbracht werden.

Die FuE-Ausgaben enthalten sämtliche Ausgaben für Forschung an Hochschulen und anderen tertiären Bildungseinrichtungen, unabhängig davon, ob diese aus dem allgemeinen Etat der Einrichtungen, über separate Zuschüsse oder über Verträge mit öffentlichen oder privaten Geldgebern finanziert werden. Die Klassifizierung der Ausgaben als Forschungsausgaben basiert auf den Angaben der forschenden Institutionen.

„Zusätzliche Dienstleistungen“ sind Dienstleistungen, die von den Bildungseinrichtungen neben dem eigentlichen Bildungsauftrag erbracht werden. Die beiden Hauptkomponenten sind soziale Dienste für Schüler/Studierende und Dienstleistungen für die Allgemeinheit. Im Primar-, Sekundar- und postsekundären, nichttertiären Bereich umfassen die sozialen Dienstleistungen die Bereitstellung von Mahlzeiten, die Gesundheitsdienste sowie Schultransporte. Im Tertiärbereich sind es Wohnheime, Mensen und Gesundheitsdienste. Zu den Dienstleistungen für die Allgemeinheit zählen Museen, Radio- und Fernsehsendungen, Sport-, Freizeit- und Kulturprogramme. Nicht enthalten sind Ausgaben für zusätzliche Dienstleistungen, für die Gebühren von Schülern/Studierenden oder privaten Haushalten erhoben werden.

Die Ausgaben für eigentliche Bildungsdienstleistungen werden als der Restbetrag sämtlicher Ausgaben geschätzt, d. h., sie umfassen die Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen abzüglich der Aufwendungen für FuE und zusätzliche Dienstleistungen.

Es ist zu beachten, dass die in früheren Ausgaben dieser Veröffentlichung aufgeführten Zahlen und Daten möglicherweise nicht immer mit denen der Ausgabe 2005 vergleichbar sind, da sich Änderungen in den Definitionen und Erhebungsbereichen ergeben haben. Diese wurden aufgrund der OECD Expenditure Comparability Study vorgenommen (Einzelheiten zu den Änderungen s. Anhang 3 unter www.oecd.org/jedu/eag2005).

Tabelle B6.1

Ausgaben für Bildungseinrichtungen nach Ausgabenkategorien als Prozentsatz des BIP (2002)

Ausgaben für Unterricht, Forschung und Entwicklung sowie zusätzliche Dienstleistungen in Bildungseinrichtungen sowie private Ausgaben für außerhalb von Bildungseinrichtungen erworbene Bildungsgüter

	Primar-, Sekundar- und postsekundärer, nichttertiärer Bereich				Tertiärbereich				
	Ausgaben für Bildungseinrichtungen			Private Zahlungen für Unterrichtsdienstleistungen/ Bildungsgüter außerhalb von Bildungseinrichtungen	Ausgaben für Bildungseinrichtungen				Private Zahlungen für Unterrichtsdienstleistungen/ Bildungsgüter außerhalb von Bildungseinrichtungen
	Eigentliche Bildungsdienstleistungen	Zusätzliche Dienstleistungen (Transport, Mahlzeiten und Unterbringung, von den Bildungseinrichtungen zur Verfügung gestellt)	Gesamt		Eigentliche Bildungsdienstleistungen	Zusätzliche Dienstleistungen (Transport, Mahlzeiten und Unterbringung, von den Bildungseinrichtungen zur Verfügung gestellt)	Forschung und Entwicklung (FuE) in tertiären Bildungseinrichtungen	Gesamt	
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	
OECD-Länder									
Australien	4,07	0,18	4,25	0,12	1,05	0,09	0,47	1,61	0,15
Österreich	x(3)	x(3)	3,83	m	0,70	x(5)	0,42	1,11	m
Belgien	4,09	0,17	4,26	0,12	0,91	0,04	0,42	1,37	0,11
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Rep.	2,60	0,31	2,90	m	0,65	0,10	0,19	0,94	m
Dänemark ¹	x(3)	x(3)	4,23	0,69	1,46	m	0,45	1,91	0,85
Finnland	3,45	0,41	3,87	m	1,09	n	0,66	1,76	m
Frankreich ²	3,66	0,57	4,23	0,14	0,79	0,07	0,23	1,10	0,08
Deutschland	3,54	0,08	3,61	0,18	0,65	n	0,43	1,08	0,08
Griechenland ³	x(3)	x(3)	2,66	n	1,12	m	0,09	1,22	m
Ungarn ³	2,97	0,34	3,31	m	0,86	0,12	0,26	1,24	m
Island ¹	x(3)	x(3)	5,71	m	x(8)	x(8)	x(8)	1,09	m
Irland ²	3,01	0,05	3,06	m	0,99	m	0,27	1,26	m
Italien	3,38	0,14	3,53	0,43	0,91	0,03	m	0,95	0,14
Japan ¹	x(3)	x(3)	2,95	0,78	x(8)	x(8)	x(8)	1,08	m
Korea	3,81	0,32	4,13	m	x(8)	x(8)	x(8)	2,21	m
Luxemburg	x(3)	x(3)	3,91	m	m	m	m	m	m
Mexiko ²	4,13	m	4,13	0,26	1,21	m	0,18	1,39	0,07
Niederlande	3,39	0,05	3,44	0,19	0,77	n	0,50	1,27	0,06
Neuseeland	x(3)	x(3)	4,86	0,01	x(8)	x(8)	x(8)	1,49	m
Norwegen	x(3)	x(3)	4,26	m	x(8)	x(8)	x(8)	1,46	m
Polen ³	3,89	0,21	4,10	0,18	1,31	n	0,20	1,51	0,07
Portugal	x(3)	x(3)	4,22	0,05	0,69	m	0,33	1,02	0,07
Slowakische Rep.	2,58	0,19	2,77	0,94	0,67	0,14	0,06	0,87	0,23
Spanien	3,04	0,11	3,15	m	0,92	m	0,31	1,22	m
Schweden	4,13	0,45	4,59	m	0,87	a	0,88	1,75	m
Schweiz	x(3)	x(3)	4,59	m	x(8)	x(8)	x(8)	1,37	m
Türkei ^{2,3}	2,51	0,10	2,61	0,67	1,17	m	m	1,17	0,11
Ver. Königreich	4,04	0,25	4,29	m	0,87	m	0,28	1,15	0,23
Vereinigte Staaten	4,12	x(1)	4,12	a	2,33	x(5)	0,29	2,62	a
Ländermittel	3,49	0,23	3,85	0,30	1,00	0,05	0,35	1,36	0,16

1. Postsekundärer, nichttertiärer Bereich sowohl in „Sekundärbereich II“ als auch in „Tertiärbereich“ enthalten. 2. Ausgaben für Forschung und Entwicklung und daher auch Gesamtausgaben zu niedrig angesetzt. 3. Nur zusätzliche Dienstleistungen in öffentlichen Bildungseinrichtungen. Andere zusätzliche Dienstleistungen in „Eigentliche Bildungsdienstleistungen“ enthalten.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/304877012572>

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

Tabelle B6.2

Jährliche Ausgaben pro Schüler/Studierenden für Unterricht, zusätzliche Dienstleistungen sowie Forschung und Entwicklung (FuE) (2002)

Ausgaben für Bildungseinrichtungen aus öffentlichen und privaten Mitteln, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt, nach Art der Dienstleistung und Bildungsbereich

	Primar-, Sekundar- und postsekundärer, nichttertiärer Bereich			Tertiärbereich			
	Ausgaben für Bildungseinrichtungen			Ausgaben für Bildungseinrichtungen			
	Eigentliche Bildungsdienstleistungen	Zusätzliche Dienstleistungen (Transport, Mahlzeiten und Unterbringung, von den Bildungseinrichtungen zur Verfügung gestellt)	Gesamt	Eigentliche Bildungsdienstleistungen	Zusätzliche Dienstleistungen (Transport, Mahlzeiten und Unterbringung, von den Bildungseinrichtungen zur Verfügung gestellt)	Forschung und Entwicklung	Gesamt
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
OECD-Länder							
Australien	5 953	257	6 210	8 113	703	3 600	12 416
Österreich	x(3)	x(3)	8 266	7 781	x(4)	4 667	12 448
Belgien	6 868	282	7 150	7 967	335	3 717	12 019
Kanada	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Rep.	2 697	318	3 015	4 308	654	1 273	6 236
Dänemark ¹	x(3)	x(3)	7 875	11 604	m	3 579	15 183
Finnland	5 566	664	6 230	7 332	n	4 436	11 768
Frankreich ²	6 155	953	7 108	6 721	581	1 974	9 276
Deutschland	6 314	136	6 450	6 617	n	4 382	10 999
Griechenland	x(3)	x(3)	3 911	4 372	m	358	4 731
Ungarn ³	2 878	332	3 209	5 720	778	1 706	8 205
Island ¹	x(3)	x(3)	7 426	x(7)	x(7)	x(7)	8 251
Irland ²	4 799	75	4 874	7 721	m	2 088	9 809
Italien ³	7 171	303	7 474	8 331	305	m	8 636
Japan ¹	x(3)	x(3)	6 561	x(7)	x(7)	x(7)	11 716
Korea	4 281	363	4 645	x(7)	x(7)	x(7)	6 047
Luxemburg	x(3)	x(3)	12 361	m	m	m	m
Mexiko ²	1 587	m	1 587	5 298	m	776	6 074
Niederlande	6 123	89	6 212	7 977	n	5 124	13 101
Neuseeland	x(3)	x(3)	5 259	m	m	m	m
Norwegen	x(3)	x(3)	8 412	x(7)	x(7)	x(7)	13 739
Polen	2 459	134	2 593	4 204	n	630	4 834
Portugal ³	x(3)	x(3)	5 888	4 693	m	2 267	6 960
Slowakische Rep.	1 845	135	1 980	3 655	751	349	4 756
Spanien	5 172	190	5 362	6 030	m	1 990	8 020
Schweden	6 536	715	7 251	7 832	a	7 883	15 715
Schweiz ³	x(3)	x(3)	8 404	x(7)	x(7)	x(7)	23 714
Türkei ^{2,3}	m	m	m	4 267	m	m	m
Ver. Königreich	5 650	347	5 996	8 966	m	2 856	11 822
Vereinigte Staaten	8 556	x(1)	8 556	18 292	x(4)	2 254	20 545
Ländermittel	5 034	331	6 081	7 173	342	2 795	10 655

1. Postsekundärer, nichttertiärer Bereich sowohl in „Sekundärbereich II“ als auch in „Tertiärbereich“ enthalten. 2. Ausgaben für Forschung und Entwicklung und daher auch Gesamtausgaben zu niedrig angesetzt. 3. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/304877012572>

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

Tabelle B6.3

Ausgaben für Bildungseinrichtungen nach Ausgabenkategorien und Bildungsbereich (2002)

Verteilung der Gesamtausgaben und der laufenden Ausgaben für Bildungseinrichtungen aus öffentlichen und privaten Quellen

	Primar-, Sekundar- und postsekundärer, nichttertiärer Bereich						Tertiärbereich					
	Prozentsatz der Gesamtausgaben		Prozentsatz der laufenden Ausgaben				Prozentsatz der Gesamtausgaben		Prozentsatz der laufenden Ausgaben			
	Laufende Ausgaben	Investitionsausgaben	Lehrervergütung	Vergütung der sonstigen Beschäftigten	Vergütung aller Beschäftigten	Sonstige laufende Ausgaben	Laufende Ausgaben	Investitionsausgaben	Lehrervergütung	Vergütung der sonstigen Beschäftigten	Vergütung aller Beschäftigten	Sonstige laufende Ausgaben
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien	92,0	8,0	59,8	16,9	76,7	23,3	90,4	9,6	32,0	27,6	59,6	40,4
Österreich	95,9	4,1	70,3	8,1	78,4	21,6	95,0	5,0	42,9	19,6	62,5	37,5
Belgien	98,0	2,0	70,3	17,9	88,2	11,8	97,1	2,9	56,3	15,7	72,1	27,9
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Rep.	89,8	10,2	51,1	16,8	67,9	32,1	88,3	11,7	27,7	20,6	48,3	51,7
Dänemark ¹	92,0	8,0	51,9	26,3	78,2	21,8	94,3	5,7	52,1	25,1	77,2	22,8
Finnland	90,1	9,9	54,1	11,9	66,0	34,1	94,7	5,3	34,7	27,1	61,8	38,2
Frankreich	91,7	8,3	x(5)	x(5)	79,0	21,0	89,8	10,2	x(11)	x(11)	70,1	29,9
Deutschland ²	92,3	7,7	x(5)	x(5)	85,4	14,6	90,3	9,7	x(11)	x(11)	71,9	28,1
Griechenland ²	93,5	6,5	x(5)	x(5)	92,0	8,0	59,9	40,1	x(11)	x(11)	46,7	53,3
Ungarn ²	92,2	7,8	x(5)	x(5)	77,6	22,4	82,7	17,3	x(11)	x(11)	65,7	34,3
Island ¹	89,0	11,0	m	m	m	m	90,1	9,9	x(11)	x(11)	80,4	19,6
Irland ²	90,4	9,6	78,3	7,6	85,9	14,1	86,9	13,1	45,4	22,9	68,3	31,7
Italien ²	94,1	5,9	65,6	15,8	81,5	18,5	83,4	16,6	42,4	20,8	63,1	36,9
Japan ¹	89,2	10,8	x(5)	x(5)	87,7	12,3	84,3	15,7	x(11)	x(11)	68,2	31,8
Korea	82,7	17,3	63,3	8,9	72,2	27,8	78,8	21,2	38,7	12,4	51,2	48,8
Luxemburg	84,0	16,0	74,8	12,2	87,0	13,0	m	m	m	m	m	m
Mexiko ²	97,3	2,7	82,4	12,0	94,4	5,6	97,3	2,7	59,0	18,3	77,3	22,7
Niederlande	94,6	5,5	x(5)	x(5)	76,7	23,3	95,1	4,9	x(11)	x(11)	75,2	24,8
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	89,0	11,0	x(5)	x(5)	80,4	19,6	90,2	9,8	x(11)	x(11)	62,7	37,3
Polen	92,7	7,3	x(5)	x(5)	71,0	29,0	94,9	5,1	x(11)	x(11)	57,5	42,5
Portugal	96,6	3,4	x(5)	x(5)	96,7	3,3	88,5	11,5	x(11)	x(11)	90,3	9,7
Slowakische Rep.	95,1	5,0	61,5	13,6	75,1	24,9	90,1	9,9	31,9	24,2	56,1	43,9
Spanien	92,7	7,4	75,2	9,4	84,6	15,4	81,2	18,8	57,6	21,3	78,9	21,1
Schweden	92,7	7,3	50,7	16,9	67,8	32,2	m	m	x(11)	x(11)	58,7	41,3
Schweiz ²	90,0	10,0	71,6	13,2	84,8	15,2	89,3	10,7	53,9	23,3	77,2	22,8
Türkei ²	93,5	6,5	x(5)	x(5)	95,5	4,5	78,0	22,0	x(11)	x(11)	71,0	29,0
Ver. Königreich	91,4	8,6	53,2	21,9	75,0	25,0	95,7	4,3	32,7	25,0	57,7	42,3
Ver. Staaten	88,1	11,9	55,5	25,6	81,1	18,9	90,8	9,2	27,0	29,0	56,1	43,9
Ländermittel	91,8	8,2	64,1	15,0	81,0	19,0	88,4	11,6	42,3	22,2	66,1	33,9
OECD-Partnerländer												
Argentinien ²	99,1	0,9	73,5	16,3	89,8	10,2	99,1	0,9	54,4	34,9	89,3	10,7
Brasilien ^{2,3}	92,2	7,8	x(5)	x(5)	80,5	19,5	92,9	7,1	x(11)	x(11)	80,1	19,9
Chile ^{2,4}	86,9	13,1	x(5)	x(5)	68,4	31,6	93,2	6,8	x(11)	x(11)	66,3	33,7
Indien ^{2,3,5}	94,4	5,6	80,5	8,0	88,5	11,5	98,9	1,1	x(11)	x(11)	99,7	0,3
Indonesien ²	93,9	6,1	78,0	7,8	85,8	14,2	82,0	18,0	87,2	11,8	99,0	1,0
Israel	92,1	7,9	x(5)	x(5)	75,2	24,8	89,9	10,1	x(11)	x(11)	74,5	25,5
Jamaika ²	94,5	5,5	70,9	14,9	85,8	14,2	94,4	5,6	57,6	24,4	82,1	17,9
Jordanien ²	95,4	4,6	89,3	6,4	95,6	4,4	a	a	a	a	a	a
Malaysia ²	60,4	39,6	69,4	12,3	81,8	18,2	53,0	47,0	24,6	10,5	35,1	64,9
Paraguay ²	95,5	4,5	73,4	12,9	86,3	13,7	98,7	1,3	76,0	16,4	92,4	7,6
Peru ²	97,7	2,3	x(5)	x(5)	94,8	5,2	93,5	6,5	x(11)	x(11)	63,9	36,1
Philippinen ²	96,5	3,5	x(5)	x(5)	90,6	9,4	97,8	2,2	x(11)	x(11)	83,5	16,5
Tunesien ²	92,3	7,7	m	m	m	m	75,2	24,8	m	m	m	m
Uruguay ²	91,0	9,0	44,6	13,9	58,5	41,5	94,3	5,7	55,9	25,9	81,7	18,3

1. Postsekundärer, nichttertiärer Bereich sowohl in „Sekundärbereich II“ als auch in „Tertiärbereich“ enthalten. 2. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen.

3. Referenzjahr 2001. 4. Referenzjahr 2003. 5. Postsekundärer, nichttertiärer Bereich in „Tertiärbereich“ enthalten.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/304877012572>

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

Kapitel C



Bildungszugang, Bildungsbeteiligung und Bildungserwartung (in Jahren)



C

Indikator C1:

Bildungsbeteiligung vom Primarbereich bis zum Erwachsenenalter

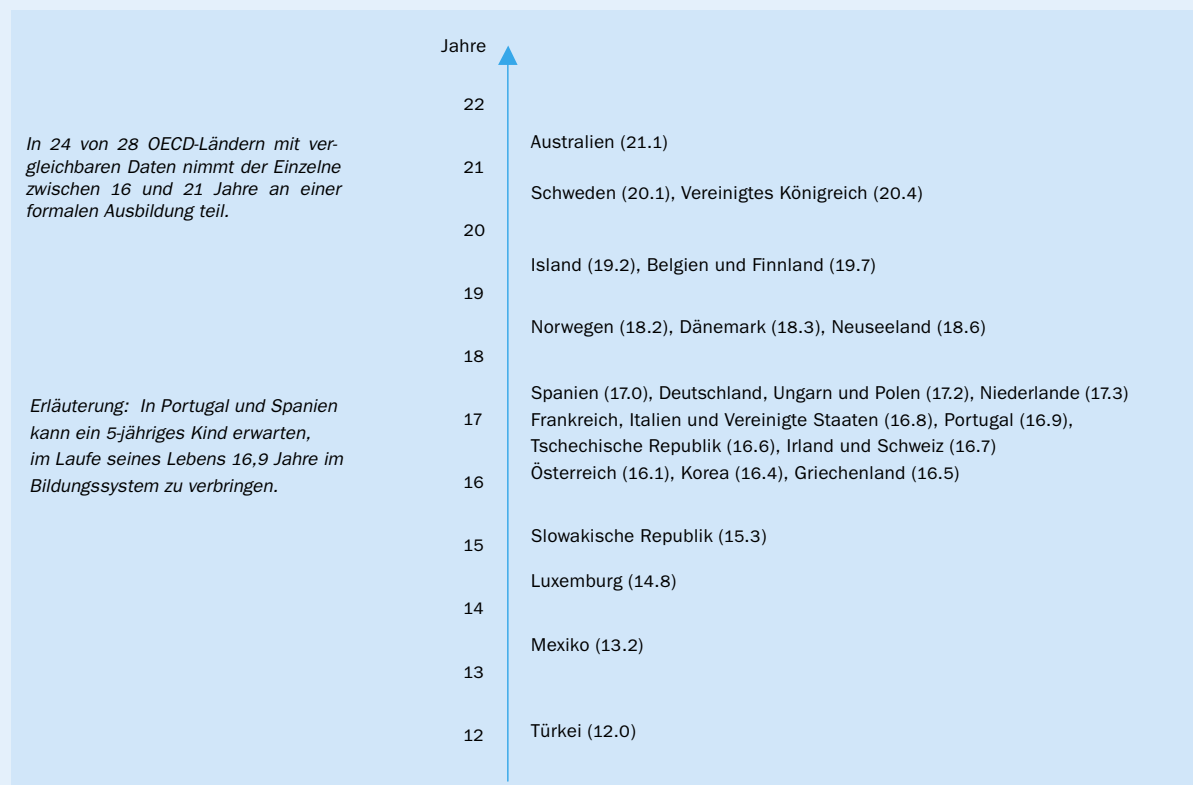
Dieser Indikator beschreibt die Struktur der Bildungssysteme anhand der Bildungsteilnahme. Er befasst sich mit der Bildungsbeteiligung in allen Bildungsbereichen: zuerst anhand von Jahren bzw. der Bildungserwartung (in Jahren) eines 5-jährigen Kindes (in Vollzeit- oder Teilzeitausbildung) während seines gesamten Lebens und untersucht dann anhand von Informationen über die Bildungsteilnahme in verschiedenen Bildungsbereichen den Bildungszugang. Schließlich wird anhand der Entwicklung der Bildungsteilnahme die Entwicklung des Bildungszugangs im Vergleich zu 1995 dargestellt.

Wichtigste Ergebnisse

Abbildung C1.1

Bildungserwartung (in Jahren) (2003)

Die Abbildung zeigt die voraussichtliche durchschnittliche Dauer der formalen Ausbildung eines 5-jährigen Kindes während seines gesamten Lebens. Die Berechnung der „Bildungserwartung (in Jahren)“ erfolgt durch Addition der Netto-Bildungsbeteiligung für jede einzelne Altersstufe ab dem 5. Lebensjahr. Beim Vergleich der Daten zur Bildungserwartung ist jedoch zu beachten, dass weder die Länge eines Schuljahres noch die Qualität der Bildung in allen Ländern notwendigerweise gleich sind.



Quelle: OECD. Tabelle C1.1. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/584515228875>

Weitere interessante Einzelergebnisse dieses Indikators

- In den meisten OECD-Ländern haben praktisch alle Jugendlichen Zugang zu einer formalen Ausbildung von mindestens 12 Jahren. Die Zeitspanne, in der mindestens 90 Prozent der Lernenden sich in einem Bildungsgang befinden, umfasst in Belgien, Frankreich, Island, Japan und Spanien 14 Jahre und mehr. Mexiko und die Türkei hingegen haben maximal für einen Zeitraum von 7 bzw. 6 Jahren eine Bildungsbeteiligung von über 90 Prozent.
- Zwischen 1995 und 2003 stieg die Bildungserwartung in allen OECD-Ländern, für die vergleichbare Zeitreihendaten verfügbar sind.
- In der Hälfte der OECD-Länder werden 70 Prozent der 3- bis 4-Jährigen im Elementar- oder Primarbereich unterrichtet.
- In den OECD-Ländern wird ein heute 5-Jähriger voraussichtlich 17,3 Jahre in Ausbildung verbringen, wobei Frauen im Durchschnitt eine um 0,7 Jahre höhere Ausbildungsdauer erwarten können als Männer.
- Ein heute 17-Jähriger kann davon ausgehen, dass er voraussichtlich im Durchschnitt 2,8 Jahre im tertiären Bildungsbereich verbringen wird.

Politischer Hintergrund

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

Ergebnisse und Erläuterungen

Praktisch alle jungen Menschen in OECD-Ländern haben Zugang zur Schulgrundbildung. Wer jedoch wann, wie und für wie lange im Laufe des Lebens an welchen Bildungsmaßnahmen teilnimmt, das variiert erheblich zwischen den Ländern.

Bildungsteilnahme insgesamt

Sowohl die Bildungsbeteiligung an sich als auch ihre zeitliche Ausdehnung während der Vorschuljahre und nach Beendigung der Schulpflicht weichen in den einzelnen Ländern erheblich voneinander ab.

Durchschnittliche Ausbildungsdauer im Jahr 2003

In 24 von 28 OECD-Ländern ist davon auszugehen, dass der Einzelne im Durchschnitt zwischen 16 und 21 Jahre an einer formalen Ausbildung teilnimmt. Innerhalb der OECD-Länder beträgt die Bildungserwartung für ein Kind in Luxemburg, Mexiko, der Slowakischen Republik und der Türkei weniger als 16 Jahre, im Vergleich zu mindestens 19 Jahren in Australien, Belgien, Finnland, Island, Schweden und dem Vereinigten Königreich (Abb. C1.2).

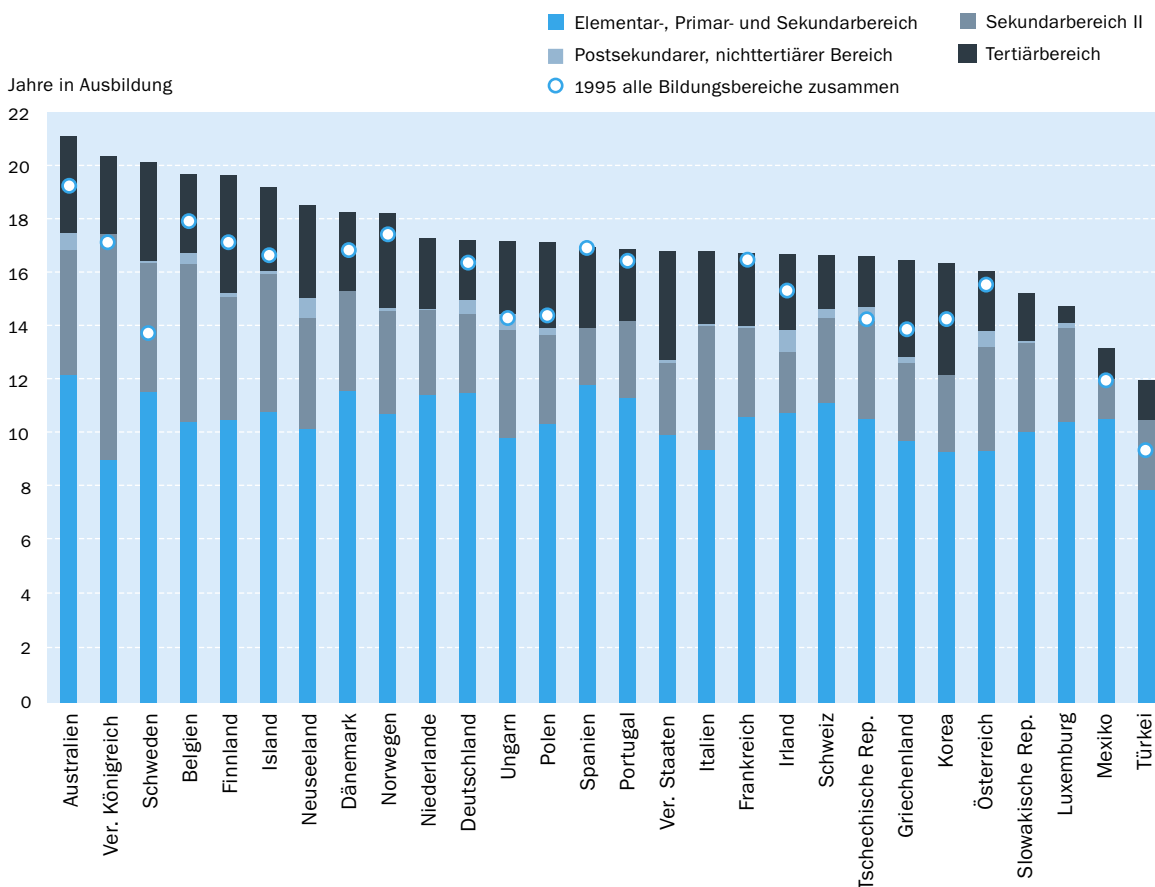
Der größte Teil der Unterschiede der Bildungserwartung zwischen den einzelnen OECD-Ländern beruht auf der unterschiedlichen Bildungsbeteiligung im Sekundarbereich II. Die relativen Unterschiede sind zwar auch bei der Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich groß, aber diese gelten nur für einen kleineren Teil der entsprechenden Altersgruppe und wirken sich deshalb weniger auf die Bildungserwartung insgesamt aus (Abb. C1.2).

Die Kenngrößen einer durchschnittlichen Ausbildungsdauer wie die „Bildungserwartung (in Jahren)“ werden von der für die gesamte Lebensspanne geltenden Bildungsteilnahme beeinflusst und unterschätzen daher die tatsächliche Bildungsdauer des Einzelnen in Bildungssystemen mit expandierender Bildungsbeteiligung.

Abbildung C1.2

Bildungserwartung (in Jahren), nach Bildungsbereich (2003)

Unter gleich bleibenden Rahmenbedingungen (ohne Erziehung von Kindern, die jünger als 5 Jahre sind)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Bildungserwartung (in Jahren) für alle Bildungsbereiche.

Quelle: OECD. Tabelle C1.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/584515228875>

Diese Kennzahlen unterscheiden auch nicht zwischen Vollzeit- und Teilzeitbeteiligung. Daher weisen OECD-Länder mit einem relativ hohen Anteil von Teilzeitlernenden tendenziell relativ hohe Werte auf. In Australien, Belgien, Neuseeland, Schweden und dem Vereinigten Königreich etwa macht die Teilnahme an Teilzeitausbildung mindestens 3 Jahre der Bildungserwartung in Jahren aus (Tab. C1.1).

In den OECD-Ländern, in denen die Bildungserwartung in einem bestimmten Bildungsbereich die Anzahl der Klassenstufen in diesem Bereich übersteigt, haben Klassenwiederholungen (oder wie im Fall von Australien die Anzahl der Erwachsenen in solchen Bildungsgängen) größere Auswirkungen auf die Bildungserwartung als der Anteil derjenigen Schüler, die ihre Ausbildung vor dem entsprechenden Abschluss abbrechen.

Die Bildungsbeteiligung hängt von den Zugangsquoten eines bestimmten Bildungsbereichs und von der typischen Ausbildungsdauer ab. Eine Bildungserwartung von vielen Jahren bedeutet deshalb nicht unbedingt, dass alle jungen Menschen über einen langen Zeitraum im Bildungssystem verbleiben. So gibt es in Belgien, wo die Bildungs-

erwartung für 5-Jährige bei über 19 Jahren liegt, eine fast vollständige Bildungsbeteiligung (mit über 90 Prozent) für einen Zeitraum von 15 Jahren. Im Gegensatz dazu gibt es bei einer gleich hohen Bildungserwartung in Australien, Finnland, Schweden und dem Vereinigten Königreich eine fast vollständige Beteiligung (über 90 Prozent) nur für eine Bildungsdauer von maximal 13 Jahren (Tab. C1.1 und C1.2). Die Teilnahmequoten in Island liegen in der Mitte, mit einer vollständigen Beteiligung über einen Zeitraum von 14 Jahren.

In den meisten OECD-Ländern haben praktisch alle Jugendlichen Zugang zu einer formalen Ausbildung von mindestens 12 Jahren. Der Zeitraum, in dem mindestens 90 Prozent der Lernenden sich in einem Bildungsgang befinden, umfasst in Belgien, Frankreich, Island, Japan und Spanien 14 Jahre und mehr. Mexiko und die Türkei hingegen haben maximal für einen Zeitraum von 7 bzw. 6 Jahren eine Bildungsbeteiligung von über 90 Prozent (Tab. C1.2).

Geschlechtsspezifische Unterschiede

In den OECD-Ländern nimmt ein 5-Jähriger im Durchschnitt voraussichtlich 17,3 Jahre an Bildung teil. Die Unterschiede bei der zu erwartenden Bildungsdauer sind für Frauen meist stärker als für Männer. In den OECD-Ländern können Frauen eine im Durchschnitt um 0,7 Jahre längere Bildungsdauer erwarten als Männer. In Belgien, Dänemark, Finnland, Island, Irland, Neuseeland, Norwegen, Polen, Schweden, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten übertrifft die zu erwartende Bildungsdauer für Frauen die für Männer um mindestens ein Jahr (in Schweden und dem Vereinigten Königreich beläuft sich der Unterschied auf 2,9 bzw. 2,7 Jahre). Das Gegenteil trifft auf Deutschland und die Niederlande zu, wo die Männer mit einer um 0,2 Jahre längeren Bildungsdauer als Frauen rechnen können, und ganz besonders auf Korea, die Schweiz und die Türkei, wo sich diese Werte auf 1,8, 0,6 bzw. 2 Jahre belaufen (Tab. C1.1).

Entwicklungen der Bildungsteilnahme

In allen OECD-Ländern, für die vergleichbare Zeitreihendaten verfügbar sind, stieg die Bildungserwartung zwischen 1995 und 2003, was eine allgemeine Zunahme der Bildungsteilnahme erkennen lässt (Tab. C1.1). In Griechenland, Island, Korea, Polen, Schweden, der Tschechischen Republik, der Türkei, Ungarn und dem Vereinigten Königreich lag der Anstieg während dieses relativ kurzen Zeitraums bei mindestens 15 Prozent.

In einigen Ländern wurde die Bildungsteilnahme 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 Ende 20 eine Bildungsbeteiligung von 10 bis 20 Prozent erreicht wurde.

Bildungsbeteiligung im Elementarbereich

In den meisten OECD-Ländern beginnt eine universelle Bildungsbeteiligung – hier als eine Bildungsbeteiligung von mehr als 90 Prozent definiert – im Alter von 5 bis 6 Jahren. In Belgien, Dänemark, Frankreich, Deutschland, Island, Italien, Japan, Neuseeland, Norwegen, Portugal, Schweden, der Slowakischen Republik, Spanien, der Tschechischen

Republik, Ungarn und dem Vereinigten Königreich werden jedoch bereits 70 Prozent der 3- bis 4-Jährigen im Elementar- oder Primarbereich unterrichtet (Tab. C1.2). Ihre Bildungsbeteiligung reicht von weniger als 20 Prozent in Korea bis zu über 90 Prozent in Belgien, Frankreich, Island, Italien und Spanien.

Angesichts der Tatsache, dass die Erziehung und Betreuung im Vorschulalter eine wichtige Rolle als Grundlage für späteres lebenslanges Lernen und zur Sicherstellung von Chancengleichheit beim Zugang zu Bildungsmöglichkeiten spielt, ist der Elementarbereich von entscheidender Bedeutung. Allerdings ist die institutionalisierte Vorschulerziehung, die in diesem Indikator behandelt wird, nicht die einzige Form qualitativ hochwertiger Erziehung und Betreuung im Vorschulalter. Schlussfolgerungen hinsichtlich des Zugangs zum Elementarbereich und zu dessen Qualität sollten daher mit großer Vorsicht gezogen werden.

Bildungsbeteiligung gegen Ende und nach der Pflichtschulzeit

Eine Reihe von Faktoren, u. a. das erhöhte Risiko, arbeitslos zu werden, und andere Formen der Ausgrenzung junger Menschen mit unzureichender Ausbildung beeinflussen die Entscheidung, die Ausbildung über die Pflichtschulzeit hinaus zu verlängern. In vielen OECD-Ländern dauert der Übergang von der Ausbildung in die Beschäftigung länger als früher und ist komplexer geworden. Daraus ergibt sich für die Lernenden die Möglichkeit oder auch die Notwendigkeit, Lernen und Arbeiten miteinander zu verbinden, um Kenntnisse und Fähigkeiten zu erwerben, die für den Arbeitsmarkt relevant sind (s. Indikator C4).

Die Schulpflicht endet in den OECD-Ländern im Alter zwischen 14 Jahren (Korea, Portugal und der Türkei) und 18 Jahren (Belgien, Deutschland und den Niederlanden), in den meisten Ländern mit 15 oder 16 Jahren (Tab. C1.2). Das offizielle Alter, in dem die Schulpflicht endet, entspricht jedoch nicht immer der Altersstufe, bis zu der die Bildungsbeteiligung fast vollständig ist.

Während in den meisten OECD-Ländern die Bildungsbeteiligung bis zum Ende der Schulpflicht hoch ist, fällt sie in Belgien, Deutschland, Mexiko, Neuseeland, den Niederlanden, der Türkei, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten vor dem Ende des schulpflichtigen Alters auf unter 90 Prozent. In diesen Ländern erreichen auch mehr als 10 Prozent der Schüler nie das Ende der Pflichtschulausbildung. In Belgien, Deutschland, den Niederlanden und den Vereinigten Staaten mag dies zum Teil daran liegen, dass die Schulpflicht mit 18 Jahren endet (in den Vereinigten Staaten mit 17 Jahren im Durchschnitt). Im Gegensatz hierzu gelingt es in 21 OECD-Ländern, nahezu alle Jugendlichen auch über das Ende der Schulpflicht hinaus in der Schule zu halten (Tab. C1.2).

In den meisten OECD-Ländern ist für die letzten Jahre des Sekundarbereichs II ein allmählicher Rückgang der Bildungsbeteiligung zu beobachten. Es gibt jedoch mehrere bemerkenswerte Ausnahmen, in denen die Bildungsbeteiligung auch bei den 20- bis 29-Jährigen noch relativ hoch ist: In Australien, Dänemark, Finnland, Island und Schweden liegt die Bildungsbeteiligung der 20- bis 29-Jährigen noch bei über 30 Prozent (Tab. C1.2).

Sowohl Abgänger aus dem Sekundarbereich II, die nicht direkt den Übergang zum Arbeitsmarkt suchen, als auch Berufstätige, die sich fortbilden wollen, können aus einem großen Angebot an postsekundären Ausbildungsgängen wählen.

Der Übergang zu postsekundären Ausbildungsgängen

In vielen Bildungssystemen haben Schüler des Sekundarbereichs II die Möglichkeit, an relativ kurzen Ausbildungsgängen (mit einer Dauer von unter 2 Jahren) teilzunehmen, um sich für bestimmte Berufe oder Berufsfelder zu qualifizieren. In einigen OECD-Ländern werden berufsbildende Ausbildungsgänge allerdings erst nach Abschluss des Sekundarbereichs II angeboten. Während also einige OECD-Länder diese Bildungsgänge als höhere oder zweite Stufe innerhalb des Sekundarbereichs II anbieten (z. B. Österreich, Spanien und Ungarn), werden sie in anderen im postsekundären Bereich angeboten (z. B. in Kanada und den Vereinigten Staaten), obwohl diese postsekundären Bildungsgänge oft denen des Sekundarbereichs II ähneln.

Unter dem Aspekt des internationalen Vergleichs sind diese Bildungsgänge im Grenzbereich zwischen Sekundarbereich II und Tertiärbereich und werden daher als separater Bildungsbereich (postsekundäre, nichttertiäre Bildungsgänge) eingestuft.

Beteiligung an postsekundären, nichttertiären Ausbildungsgängen

In 25 von 30 OECD-Ländern werden den Absolventen des Sekundarbereichs II derartige Bildungsgänge angeboten. In den OECD-Ländern nimmt ein 17-Jähriger im Durchschnitt voraussichtlich 0,2 Jahre an postsekundärer, nichttertiärer Bildung teil. Diese Bildungserwartung reicht von 0,1 Jahren in Island, Italien, Norwegen, der Slowakischen Republik, Schweden und den Vereinigten Staaten bis mindestens 0,6 Jahren in Australien, Irland, Neuseeland, Österreich und Ungarn (Tab. C1.1).

Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich

Abgänger des Sekundarbereichs II, die nicht direkt den Übergang zum Arbeitsmarkt suchen, und Berufstätige, die sich fortbilden wollen, können auch aus einem großen Angebot an tertiären Ausbildungsgängen wählen.

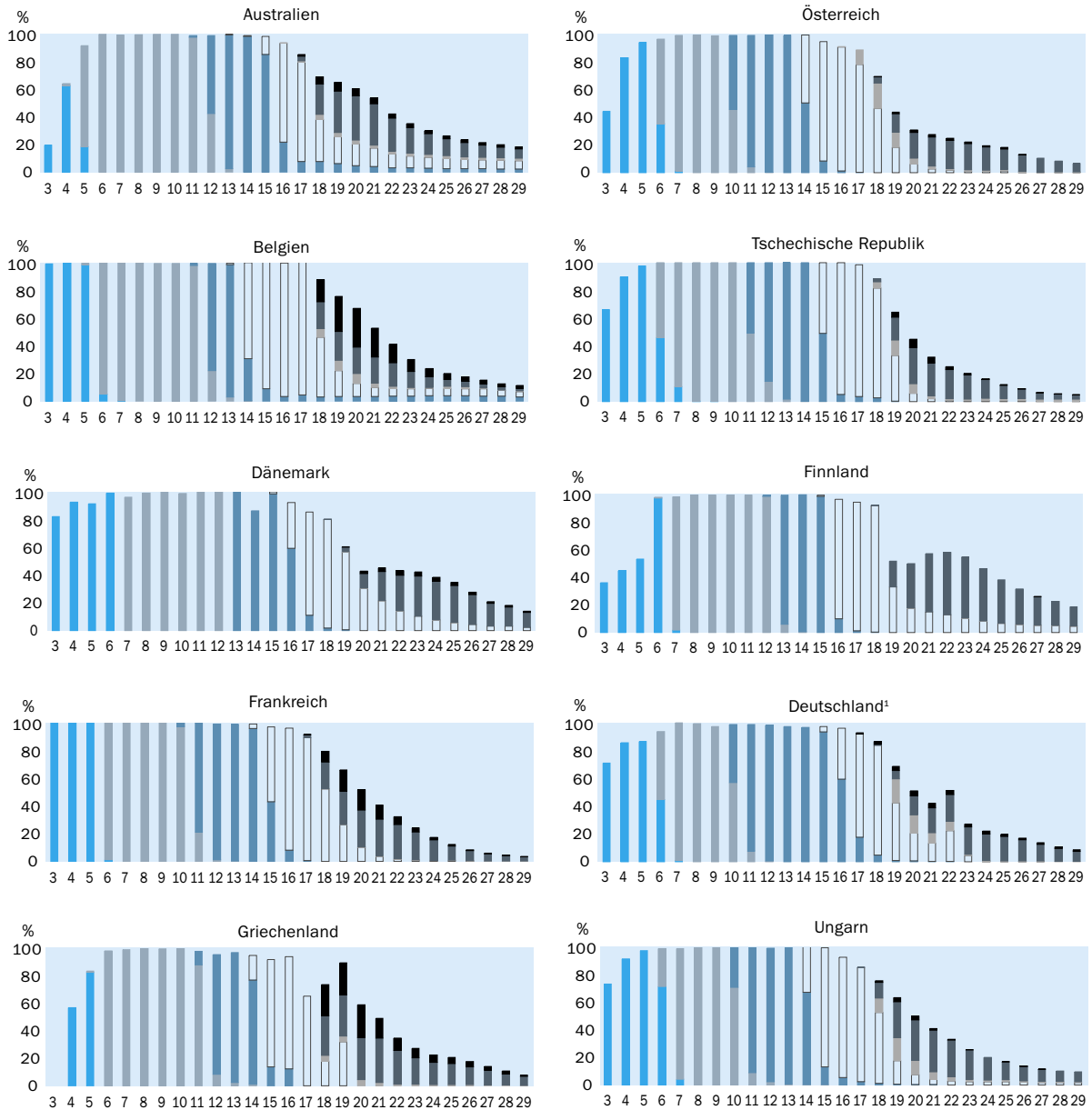
Der Indikator unterscheidet zwischen verschiedenen Kategorien von Abschlüssen im Tertiärbereich: 1. Abschlüsse im Tertiärbereich B (ISCED 5B), 2. Abschlüsse im Tertiärbereich A (ISCED 5A) und 3. Abschlüsse in weiterführenden Forschungsprogrammen auf dem Niveau der Promotion (ISCED 6). Studiengänge im Tertiärbereich A sind weitgehend theoretisch orientiert und sollen hinreichende Qualifikationen für den Zugang zu weiterführenden Forschungsprogrammen und Berufen mit hohen Qualifikationsanforderungen vermitteln. Vom Niveau der erworbenen Kompetenzen her werden Studiengänge im Tertiärbereich B genauso wie Studiengänge im Tertiärbereich A eingeordnet, sie sind jedoch stärker berufsorientiert und führen zum direkten Eintritt in den Arbeitsmarkt. Üblicherweise sind diese Studiengänge kürzer als die des Tertiärbereichs A (in der Regel 2 bis 3 Jahre) und gelten im Allgemeinen nicht als auf einen universitären Abschluss hinführend. Während man in der Vergangenheit anhand der Art der anbietenden Institution eines Bildungsgangs eine relativ gute Vorstellung von der Art des Bildungsgangs bekam (z. B. Bildungsangebote an Universitäten gegenüber denen an nichtuniversitären Bildungseinrichtungen), haben sich diese Unterschiede inzwischen verwischt und werden daher bei den OECD-Indikatoren nicht herangezogen.

Abbildung C1.3

Netto-Beteiligungsquoten, nach Alter und Bildungsbereich (2003)

Basierend auf Personenzahlen

- Elementarbereich
- Sekundarbereich I
- Postsekundärer, nichttertiärer Bereich
- Tertiärbereich B
- Primarbereich
- Sekundarbereich II
- Tertiärbereich A und weiterführende Forschungsprogramme



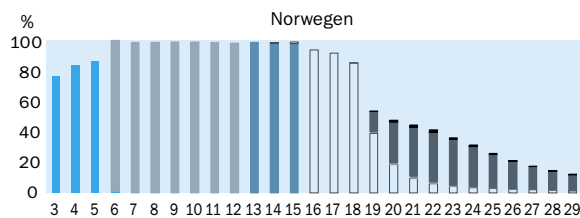
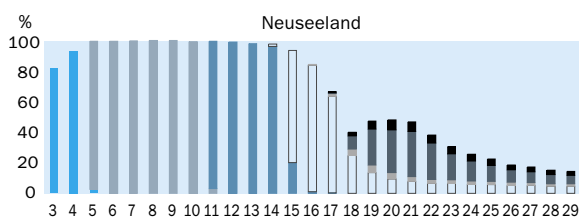
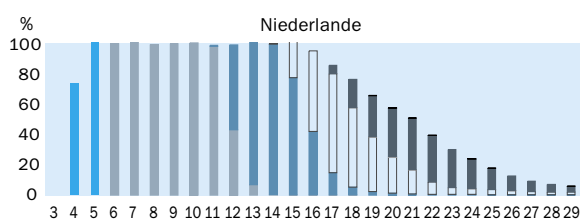
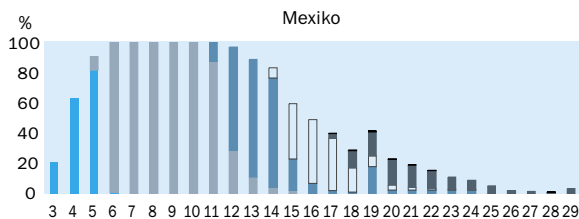
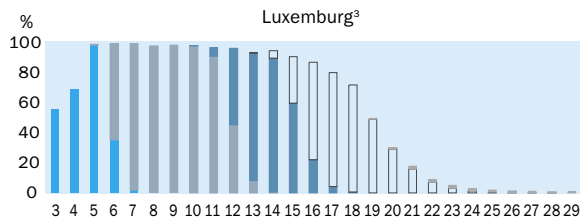
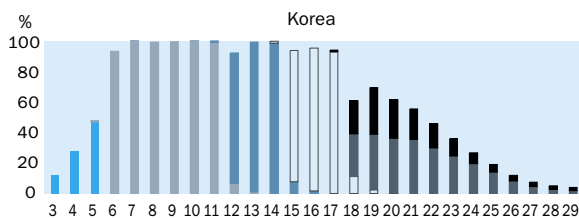
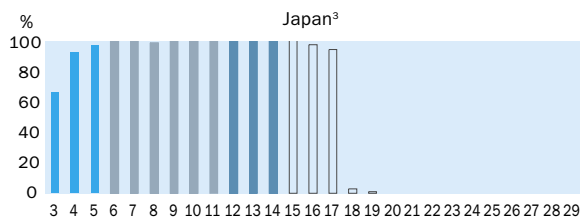
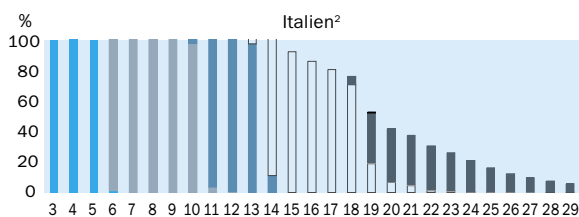
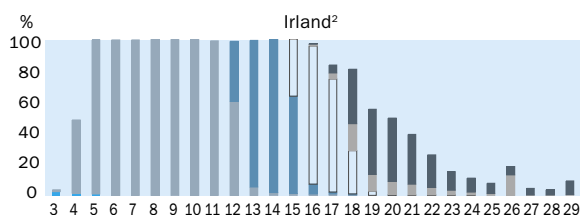
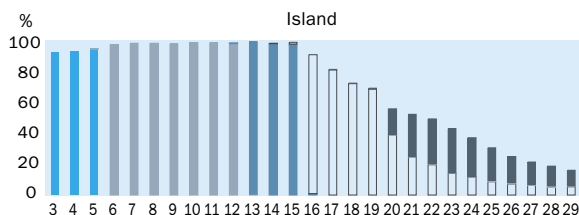
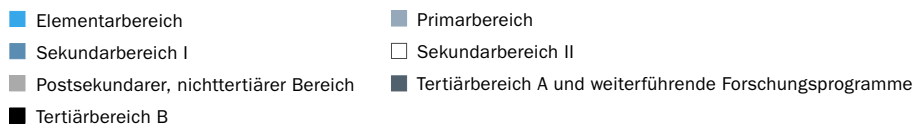
1. Deutschland: Keine Daten für weiterführende Forschungsprogramme.

Quelle: OECD. Tabelle C1.5. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/584515228875>

Abbildung C1.3 (Forts.)

Netto-Beteiligungsquoten, nach Alter und Bildungsbereich (2003)

Basierend auf Personenzahlen



2. Irland, Italien: „Tertiärbereich A und weiterführende Forschungsprogramme“ umfassen auch Studiengänge im Tertiärbereich B.

3. Japan und Luxemburg: Keine Aufgliederung nach Alter für den Tertiärbereich.

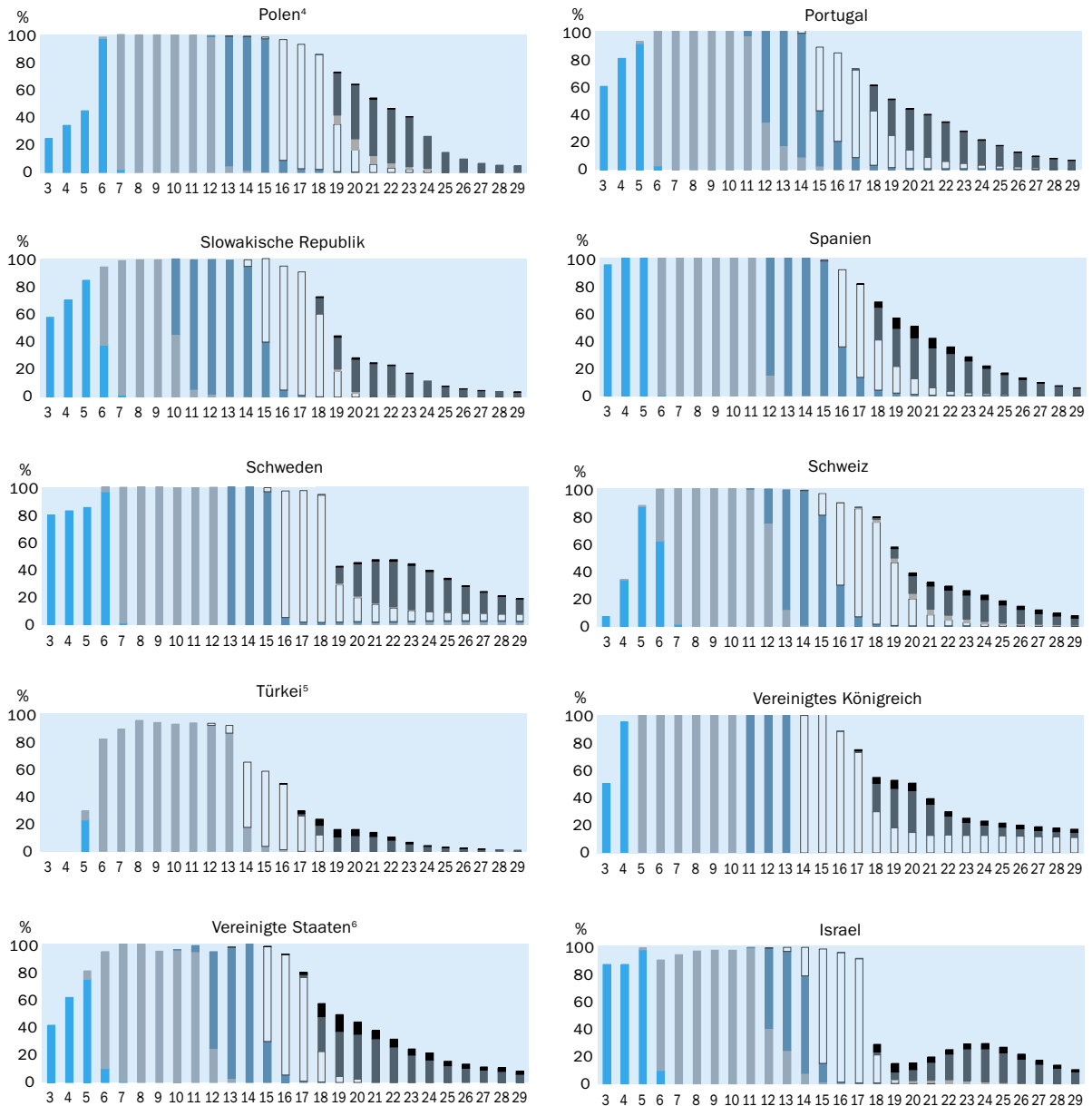
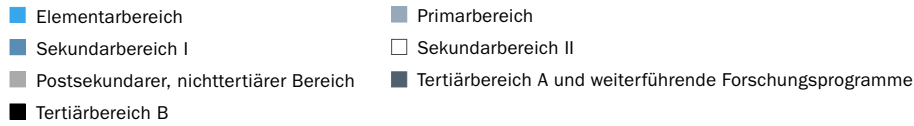
Quelle: OECD. Tabelle C1.5. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/584515228875>

C
1

Abbildung C1.3 (Forts.)

Netto-Beteiligungsquoten, nach Alter und Bildungsbereich (2003)

Basierend auf Personenzahlen



4. Polen: Keine Aufgliederung nach Alter, außer für den Tertiärbereich A und weiterführende Forschungsprogramme für 25-Jährige und älter.
 5. Türkei: Es gibt keinen Sekundarbereich I. 6. Vereinigte Staaten: Keine Aufgliederung nach Alter für den postsekundären, nichttertiären Bereich.
 Quelle: OECD. Tabelle C1.5. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/584515228875>

In den OECD-Ländern nimmt ein 17-Jähriger im Durchschnitt voraussichtlich 2,8 Jahre an tertiärer Bildung teil. Die Bildungserwartung im Tertiärbereich wird sowohl von den Studienanfängerquoten als auch von der üblichen Studiendauer beeinflusst. In Australien, Finnland, Griechenland, Island, Korea, Neuseeland, Norwegen, Polen, Schweden, Spanien und den Vereinigten Staaten beträgt sie mindestens 3 Jahre. In Luxemburg, Mexiko, der Slowakischen Republik und der Türkei beträgt die Bildungserwartung im Tertiärbereich hingegen maximal 1,8 Jahre (Tab. C1.1 und Indikator C2).

Eine expansive Bildungspolitik hat in vielen OECD-Ländern auch den Druck in Richtung auf einen erweiterten Zugang zum Tertiärbereich verstärkt. Bisher hat dieser Druck den Bevölkerungsrückgang der jüngeren Altersgruppen mehr als ausgeglichen, der bis vor kurzem zu Prognosen einer gleich bleibenden oder abnehmenden Nachfrage bei Schulabgängern in mehreren OECD-Ländern geführt hatte. Obwohl es in einigen OECD-Ländern jetzt Anzeichen für eine nicht weiter zunehmende Nachfrage nach Bildung im Tertiärbereich gibt, bleibt die Gesamttendenz jedoch steigend.

Kasten C1.1

Bildungsteilnahme während des gesamten Lebens

Bildungsteilnahme nach Alter und Bildungsbereich

Die Bildungsteilnahme während der gesamten Lebensspanne hängt von den Zugangsquoten eines bestimmten Bildungsbereichs und von der typischen Ausbildungsdauer der jeweiligen Bereiche ab. In Österreich besuchen beispielsweise mehr als 10 Prozent der 17-Jährigen den postsekundären, nichttertiären Bildungsbereich. In den meisten anderen Ländern erfolgt der Übergang vom Sekundarbereich II zum postsekundären, nichttertiären Bereich überwiegend im Alter von 18 Jahren. Deutschland ist eine Ausnahme, hier erfolgt der Übergang überwiegend im Alter von 19 oder 20 Jahren (rund 15 Prozent der 19- und 20-Jährigen besuchen den postsekundären, nichttertiären Bildungsbereich). Das Alter, in dem der Übergang vom Sekundarbereich zum postsekundären Bereich stattfindet, variiert also erheblich in den einzelnen Ländern. Die Strukturen der Bildungsteilnahme in den einzelnen OECD-Ländern sind aus Abbildung C1.3 ersichtlich.

Hinter diesen Gesamtzahlen verbergen sich grundlegende strukturelle Unterschiede: In einigen Ländern gibt es beispielsweise nur im Tertiärbereich Teilzeitangebote, während in anderen Teilzeitausbildungsgänge auch im Sekundarbereich angeboten und nachgefragt werden (s. Tab. C1.3 im Internet unter <http://dx.doi.org/10.1787/584515228875>).

Das Ende der Schulpflicht und Rückgang der Teilnahmequoten

Betrachtet man die Teilnahmequoten nach Bildungsbereich und einzeltem Altersjahrgang, zeigt sich, dass es keinen engen Zusammenhang zwischen dem Ende der Schulpflicht und der Abnahme der Bildungsbeteiligung gibt. In 20 von 27 OECD-Ländern erfolgt der schärfste Rückgang der Bildungsbeteiligung nicht am Ende der Schulpflicht, sondern am Ende des Sekundarbereichs II. Ab dem Alter von 16 Jahren geht die Bildungsbeteiligung jedoch in allen OECD-Ländern zurück. Im Durchschnitt

der OECD-Länder sinkt die Bildungsbeteiligung von 90 Prozent bei den 16-Jährigen auf 83 Prozent bei den 17-Jährigen, 71 Prozent bei den 18-Jährigen und 58 Prozent bei den 19-Jährigen. In Finnland, Frankreich, Japan, Korea, Norwegen, Polen, Schweden und der Tschechischen Republik beispielsweise nehmen noch mehr als 93 Prozent aller 17-Jährigen an einer formalen Ausbildung teil, obwohl die Schulpflicht schon vor dem 17. Geburtstag endet. Siehe *Bildung auf einen Blick 2004* (OECD, 2004c), Tabelle C1.3. Aktualisierte Daten siehe Tabelle C1.4 im Internet unter <http://dx.doi.org/10.1787/584515228875>.

Definitionen und angewandte Methodik

Die Daten beziehen sich auf das Schuljahr 2002/2003 und beruhen auf der alljährlich von der OECD aufgelegten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik und dem World Education Indicators Programme 2004.

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 entsprechende Teilzeitkonzepte/-modelle nicht anerkannt werden. In anderen OECD-Ländern wird die Teilzeitausbildung nicht vollständig von den zur Verfügung gestellten Daten erfasst.

Die Berechnung der voraussichtlichen durchschnittlichen Dauer der formalen Bildung eines 5-jährigen Kindes während seines gesamten Lebens, d. h. der „Bildungserwartung (in Jahren)“, erfolgt durch Addition der Netto-Bildungsbeteiligung für jede einzelne Altersstufe ab dem 5. Lebensjahr (Tab. C1.1). Die Bildungserwartung einer Alterskohorte spiegelt eine mögliche Verlängerung (bzw. Verkürzung) der Studiendauer in nachfolgenden Jahren wider. Beim Vergleich der Daten zur Bildungserwartung ist jedoch zu beachten, dass weder die Länge eines Schuljahres noch die Qualität der Bildung in allen Ländern notwendigerweise gleich sind. Die Bildungserwartung ist eine nationale Kenngröße der Bildungsteilnahme eines Landes insgesamt, da die UOE-Datenerhebung jeweils das gesamte nationale Bildungssystem (d. h. innerhalb der jeweiligen Staatsgrenzen) erfasst, unabhängig davon, wer Eigentümer oder Geldgeber der betreffenden Bildungseinrichtungen ist (ob öffentlich oder privat, national oder ausländisch) und in welchen Strukturen das Bildungsangebot vermittelt wird. Tabelle C1.1 zeigt den Index der Veränderung der Bildungserwartung zwischen 1995 und 2003.

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.

Die Daten für das Schuljahr 1994/95 basieren auf einer speziellen OECD-Datenerhebung aus dem Jahr 2000. Die OECD-Länder wurden aufgefordert, die Daten gemäß der ISCED-97-Klassifikation anzugeben.

Tabelle C1.1

Bildungserwartung (in Jahren) (2003)

Zu erwartende Jahre in Ausbildung unter gleich bleibenden Rahmenbedingungen (ohne Erziehung von Kindern, die jünger als 5 Jahre sind)

	Voll- und Teilzeit							Vollzeit	Teilzeit	Index der Veränderung der Bildungserwartung in Jahren für alle Bildungsbereiche zusammen (1995 = 100)
	Alle Bildungsbereiche zusammen			Primar- und Sekundarbereich I	Sekundarbereich II	Postsekundärer, nichttertiärer Bereich	Tertiärbereich	Alle Bildungsbereiche zusammen		
	M + F	Männer	Frauen	M + F				M + F		
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	
OECD-Länder										
Australien	21,1	20,8	21,4	11,7	4,6	0,6	3,6	14,8	6,3	110
Österreich	16,1	16,0	16,2	8,1	3,9	0,6	2,2	15,9	0,2	103
Belgien	19,7	19,1	20,2	9,4	5,9	0,4	2,9	16,4	3,3	110
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Rep.	16,6	16,5	16,8	9,0	3,7	0,5	1,9	16,3	0,3	117
Dänemark	18,3	17,6	18,9	9,7	3,7	n	2,9	17,2	1,0	108
Finnland	19,7	19,0	20,4	9,0	4,6	0,2	4,4	17,8	1,9	114
Frankreich	16,8	16,5	17,0	9,5	3,3	n	2,7	16,8	n	101
Deutschland	17,2	17,3	17,1	10,2	3,0	0,5	2,2	17,1	0,1	105
Griechenland	16,5	16,2	16,8	8,9	2,9	0,2	3,6	16,3	0,1	118
Ungarn	17,2	16,8	17,6	8,1	4,0	0,6	2,7	15,3	1,9	120
Island	19,2	18,2	20,2	9,9	5,1	0,1	3,1	16,9	2,4	115
Irland	16,7	16,1	17,4	10,8	2,3	0,8	2,8	15,7	1,0	109
Italien	16,8	16,4	17,1	8,3	4,7	0,1	2,7	16,7	0,1	m
Japan	m	m	m	9,1	3,0	m	m	m	m	m
Korea	16,4	17,3	15,5	8,9	2,9	a	4,2	16,4	n	115
Luxemburg	14,8	14,7	14,9	9,1	3,5	0,2	0,6	14,6	0,2	m
Mexiko	13,2	13,0	13,4	9,7	1,5	a	1,1	13,2	n	110
Niederlande	17,3	17,4	17,2	10,5	3,2	n	2,6	16,7	0,6	m
Neuseeland	18,6	17,5	19,5	10,2	4,1	0,7	3,5	15,5	3,0	m
Norwegen ¹	18,2	16,6	18,1	9,9	3,8	0,1	3,5	16,8	1,4	104
Polen	17,2	16,7	17,7	9,0	3,3	0,3	3,2	14,4	2,8	119
Portugal	16,9	16,5	17,3	10,4	2,9	a	2,6	16,2	0,7	103
Slowakische Rep.	15,3	15,1	15,4	8,9	3,3	0,1	1,8	14,6	0,7	m
Spanien	17,0	16,6	17,4	10,8	2,2	a	3,0	16,4	0,6	100
Schweden	20,1	18,7	21,6	9,8	4,8	0,1	3,7	16,9	3,3	146
Schweiz	16,7	17,0	16,4	9,6	3,2	0,3	2,0	16,1	0,5	m
Türkei	12,0	12,8	10,8	7,7	2,6	a	1,5	12,0	n	127
Ver. Königreich	20,4	19,0	21,7	9,1	8,4	x(5)	2,9	14,9	5,5	119
Vereinigte Staaten	16,8	16,3	17,4	9,2	2,7	0,1	4,1	14,9	2,0	m
Ländermittel	17,3	16,9	17,6	9,5	3,7	0,2	2,8	15,8	1,5	113
OECD-Partnerländer										
Argentinien ²	17,6	16,9	18,4	10,7	2,4	a	3,5	15,1	2,6	m
Brasilien ²	16,1	15,8	16,4	10,8	2,8	a	1,2	16,1	n	m
Chile	15,0	15,2	14,8	8,3	3,8	a	2,0	15,0	n	m
China	11,1	10,5	15,6	8,7	1,2	m	m	10,9	0,2	m
Ägypten	10,4	10,6	10,1	8,1	2,2	m	1,2	10,4	n	m
Indien ²	9,8	10,2	9,3	6,9	1,6	n	0,5	m	m	m
Indonesien	11,9	12,0	11,7	9,2	1,4	a	0,8	11,9	n	m
Israel	15,9	15,6	16,2	8,6	3,2	0,1	2,9	15,3	0,6	m
Jamaika	12,6	12,6	12,5	8,4	1,6	0,1	m	12,6	m	m
Jordanien ²	12,6	12,3	13,0	9,4	1,4	a	1,5	12,6	n	m
Malaysia ²	12,7	12,3	13,2	8,3	1,9	0,4	1,4	12,6	0,1	m
Paraguay ²	13,8	13,7	13,9	9,9	1,8	m	1,2	12,8	n	m
Peru ²	14,5	14,5	14,5	10,1	1,6	m	m	m	m	m
Philippinen	11,8	11,5	12,3	9,3	0,6	0,2	1,4	11,3	m	m
Russ. Föderation	14,9	14,6	15,7	8,1	1,7	0,1	3,3	12,1	2,8	m
Thailand	15,1	14,9	15,3	9,3	2,2	m	2,1	12,3	2,8	m
Tunesien	13,4	13,1	13,6	9,5	2,5	n	1,2	13,4	n	m
Uruguay ²	16,4	15,5	17,3	10,1	2,9	0,1	1,9	16,4	n	m
Simbabwe	11,3	11,9	10,7	8,8	1,1	m	0,2	11,2	0,1	m

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

1. Insgesamt (Männer + Frauen) beinhaltet bei Norwegen Kinder unter 5 Jahren, die aber bei der Verteilung der 5-Jährigen nach Geschlecht nicht enthalten sind.

2. Referenzjahr 2002.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/584515228875>

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

Tabelle C1.2

Bildungsbeteiligung, nach Alter (2003)

Voll- und Teilzeit-Schüler/Studierende an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen

	Alter, bis zu dem Schulpflicht besteht	Anzahl der Jahre, in denen über 90% der Bevölkerung an Bildung teilnehmen	Altersspanne, innerhalb derer über 90% der Bevölkerung an Bildung teilnehmen	Schüler und Studierende im Alter von					
				4 J. und jünger als Prozentsatz der 3- bis 4-Jährigen	5 bis 14 J. als Prozentsatz der 5- bis 14-Jährigen	15 bis 19 J. als Prozentsatz der 15- bis 19-Jährigen	20 bis 29 J. als Prozentsatz der 20- bis 29-Jährigen	30 bis 39 J. als Prozentsatz der 30- bis 39-Jährigen	40 J. und älter als Prozentsatz der Bevölkerung im Alter von 40 J. und älter
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD-Länder									
Australien	15	12	5–16	41,8	98,2	82,1	33,4	15,1	6,8
Österreich	15	12	5–16	65,6	98,5	77,3	18,1	3,3	0,3
Belgien ¹	18	15	3–17	120,7	100,3	93,9	29,0	8,4	3,4
Kanada	16	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Republik	15	13	5–17	82,8	99,8	90,1	16,6	2,9	0,2
Dänemark	16	12	4–16	88,0	99,1	84,7	31,9	5,7	0,9
Finnland	16	13	6–18	40,2	94,6	86,0	40,4	10,9	2,3
Frankreich ¹	16	15	3–17	118,9	101,4	87,2	20,4	2,4	a
Deutschland	18	12	6–17	78,7	97,6	89,0	26,7	2,9	0,2
Griechenland	14,5	11	6–16	28,5	96,7	82,6	25,8	0,5	n
Ungarn	16	13	4–16	82,6	100,4	83,4	22,3	4,9	0,5
Island ¹	16	14	3–16	146,8	98,8	83,0	35,6	9,6	2,6
Irland	16	12	5–16	26,1	100,4	84,4	19,3	2,8	x(8)
Italien	15	13	3–15	104,1	101,9	77,8	19,3	2,7	n
Japan	15	14	4–17	79,8	100,7	m	m	m	m
Korea	14	12	6–17	19,9	93,2	81,7	27,3	1,9	0,4
Luxemburg	15	11	5–15	61,6	96,7	75,4	6,5	0,4	n
Mexiko	15	7	6–12	42,1	96,9	43,9	9,7	3,4	0,5
Niederlande	18	12	5–16	36,4	99,7	84,9	24,9	3,0	0,8
Neuseeland	16	12	4–15	88,1	100,1	67,0	28,7	11,3	4,5
Norwegen	16	12	6–17	80,4	98,1	85,3	28,6	7,0	1,8
Polen	15	12	6–17	30,6	94,2	88,2	29,0	4,4	x(8)
Portugal	14	10	5–14	70,3	105,3	70,9	21,9	3,6	0,5
Slowakische Republik	16	12	6–17	72,4	97,3	79,7	13,2	1,8	0,2
Spanien ¹	16	14	3–16	115,9	102,5	78,5	21,9	2,8	0,4
Schweden	16	13	6–18	81,1	98,6	86,8	34,5	13,6	3,4
Schweiz	15	11	6–16	22,7	99,3	83,1	20,8	3,6	0,3
Türkei	14	6	8–13	n	82,0	34,8	6,0	0,3	n
Vereinigtes Königreich	16	12	4–15	77,2	100,5	75,9	26,3	15,7	7,8
Vereinigte Staaten	17	11	6–16	51,5	97,1	75,4	22,2	5,9	1,7
Ländermittel	16	12		69,8	98,3	79,1	23,6	5,4	1,6
OECD-Partnerländer									
Argentinien ²	14	11	5–15	41,3	104,3	71,3	27,6	6,8	1,4
Brasilien ²	14	8	7–14	16,4	91,8	73,9	22,2	7,8	2,3
Chile	14	9	7–15	28,3	90,8	70,2	3,0	0,8	0,3
China	14	7	6–13	15,7	85,9	13,7	m	m	m
Ägypten	13	5	6–10	7,3	86,8	m	m	m	m
Indien	14	1	6–7	2,5	65,7	m	m	m	m
Indonesien	15	7	6–13	n	89,2	51,5	3,9	n	n
Israel	15	12	5–17	102,4	96,8	65,6	20,7	5,0	0,9
Jamaika	12	5	7–13	6,3	82,4	40,3	m	m	m
Jordanien	15	4	6–9	16,3	90,6	42,2	m	m	m
Malaysia ²	12	7	6–12	13,6	90,1	56,0	8,4	1,2	0,2
Paraguay ²	14	7	6–12	9,4	95,0	55,0	7,1	0,8	0,2
Peru ²	16	9	6–14	50,2	98,5	55,5	9,6	1,9	0,5
Philippinen	12	8	7–17	n	82,4	52,3	4,1	0,4	n
Russ. Föderation	15	9	3–14	80,7	94,2	29,3	m	m	m
Thailand	14	8	4–13	55,4	97,4	59,8	13,5	1,4	0,3
Tunesien	16	6	6–11	x(5)	86,8	57,3	3,9	n	n
Uruguay ²	15	10	6–15	25,4	98,6	71,8	22,6	4,6	0,6
Simbabwe	12	7	7–13	n	81,6	30,0	n	n	n

Anmerkung: „Alter, bis zu dem Schulpflicht besteht“ ist das Alter, in dem die Schulpflicht endet, z. B. bedeutet eine Altersangabe von 18 (J.) in dieser Spalte, dass Schüler unter 18 Jahren gesetzlich zum Schulbesuch verpflichtet sind. Unterschiede im Erhebungsbereich der Bevölkerungsdaten und der Studierenden-/Absolventendaten bedeuten, dass die Teilnahme-/Abschlussquoten von Ländern mit einem Nettoabgang von Studierenden (z. B. Luxemburg) wohl zu niedrig angesetzt und von Ländern mit einem Nettozugang von Studierenden wohl zu hoch angesetzt sind.

1. „4 J. und jünger als Prozentsatz der 3- bis 4-Jährigen“ ist zu hoch angesetzt. Eine beachtliche Zahl von Schülern ist unter 3 Jahren. Die Nettoquoten zwischen 3 und 5 Jahren betragen ca. 100%. 2. Referenzjahr 2002

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/584515228875>

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

Indikator C2:

Bildungsbeteiligung im Sekundarbereich II und im Tertiärbereich

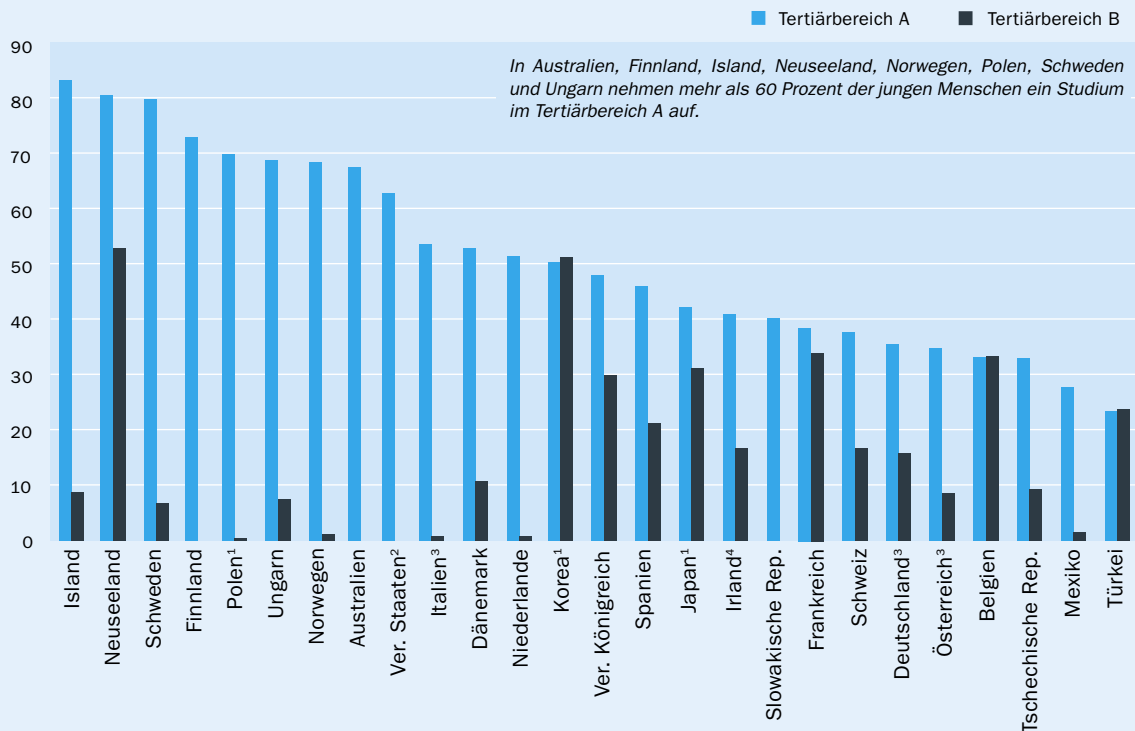
Dieser Indikator zeigt die Bildungsbeteiligung im Sekundarbereich und den Prozentsatz junger Menschen, die im Verlaufe ihres Lebens in die verschiedenen Bildungsgänge im Tertiärbereich eintreten werden. Studienanfänger- und Beteiligungsquoten spiegeln sowohl die Zugangsmöglichkeiten zum Tertiärbereich wider als auch den Wert, der einer tertiären Ausbildung beigemessen wird.

Wichtigste Ergebnisse

Abbildung C2.1

Studienanfängerquoten im Tertiärbereich (2003)

Die Abbildung zeigt den Anteil derjenigen, die zum ersten Mal in den Tertiärbereich eintreten. Die Anfängerquoten erfassen eher den Zustrom innerhalb eines bestimmten Zeitraumes als die Zahl der bereits eingeschriebenen Studierenden. Der Vorteil der Anfängerquoten im Vergleich zu den Teilnahmequoten besteht darin, dass die Vergleichbarkeit von einzelnen Ländern nicht durch die unterschiedliche Dauer der Studiengänge beeinträchtigt wird.



Anmerkung: Die Netto-Studienanfängerquoten können wegen Doppelzählungen nicht einfach aufaddiert werden.

1. Studienanfängerquoten für den Tertiärbereich A und B als Brutto-Studienanfängerquote berechnet.
2. „Tertiärbereich A“ umfasst auch Tertiärbereich B.
3. Studienanfängerquoten für den Tertiärbereich B als Brutto-Studienanfängerquoten berechnet.
4. Nur Studienanfänger in einem Vollzeit-Studiengang.

Quelle: OECD, Tabelle C2.2. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/675381330517>

Weitere interessante Einzelergebnisse dieses Indikators

- In 16 OECD-Ländern nimmt die Mehrzahl der Schüler im Sekundarbereich II an einer beruflichen Ausbildung teil. In den meisten OECD-Ländern findet die Berufsausbildung in der Schule statt.
- 53 Prozent der heutigen Jugendlichen in den OECD-Ländern werden im Laufe ihres Lebens ein Studium im Tertiärbereich A aufnehmen. Im Allgemeinen ist der Anteil derjenigen, die ein Studium im Tertiärbereich B aufnehmen, geringer. Im Durchschnitt der OECD-Länder, für die Daten vorliegen, werden 16 Prozent der Jugendlichen eine Ausbildung im Tertiärbereich B beginnen.
- Traditionell nehmen Studierende das Studium im Tertiärbereich A normalerweise direkt nach dem Abschluss des Sekundarbereichs II auf. In vielen OECD-Ländern gilt dies auch heute noch.

Politischer Hintergrund

Der erfolgreiche Abschluss des Sekundarbereichs II wird in den meisten OECD-Ländern zunehmend zum Normalfall. Die Mehrzahl der Bildungsgänge im Sekundarbereich II ist hauptsächlich darauf ausgelegt, die Schüler auf den Tertiärbereich vorzubereiten (s. Indikator A2).

Hohe Studienanfängerquoten und eine hohe Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich tragen dazu bei, die Entwicklung und den Erhalt einer hoch qualifizierten Bevölkerung und Erwerbsbevölkerung sicherzustellen. Eine Ausbildung im Tertiärbereich wird im Allgemeinen mit besseren Beschäftigungsaussichten (s. Indikator A8) und höheren Verdiensten (s. Indikator Ag) assoziiert. Die Studienanfängerquoten für den Tertiärbereich sind zum Teil auch ein Anzeichen dafür, inwieweit die Bevölkerung hoch qualifizierte Fähigkeiten und Kenntnisse erlangt, die auf dem Arbeitsmarkt einer Wissensgesellschaft von Bedeutung sind.

Da den Studierenden die wirtschaftlichen und sozialen Vorteile einer Ausbildung im Tertiärbereich bewusster geworden sind, ist die Zahl der Studienanfänger sowohl im Tertiärbereich A als auch im Tertiärbereich B gestiegen. Der kontinuierliche Anstieg der Bildungsteilnahme und die wachsende Vielfalt der persönlichen Hintergründe und Interessen derjenigen, die eine tertiäre Ausbildung anstreben, machen es erforderlich, dass die tertiären Bildungseinrichtungen durch die Erhöhung der Zahl der zum Studium zugelassenen Studierenden und durch die Anpassung von Studiengängen, Unterrichts- und Lehrverfahren auf die unterschiedlichen Bedürfnisse einer neuen Generation von Studierenden reagieren.

Ergebnisse und Erläuterungen

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 und einen Abschluss im Sekundarbereich II zu erlangen.

Der erfolgreiche Abschluss des Sekundarbereichs II wird in den meisten OECD-Ländern zunehmend zum Normalfall, aber die Bildungsgänge im Sekundarbereich II können sich, je nachdem, auf welche weiteren Bildungsgänge oder welchen Beruf die Schüler vorbereitet werden sollen, hinsichtlich der Lerninhalte unterscheiden. Sie können allgemein bildend, berufsvorbereitend oder berufsbildend ausgerichtet sein. Außerdem können die Schüler aus einem großen Angebot an postsekundären Ausbildungsgängen wählen (s. Indikator C1).

Bildungsbeteiligung bei den beruflichen Bildungsgängen des Sekundarbereichs II

In den meisten Ländern bestehen für die Schüler im Sekundarbereich II keine einheitlichen Curricula. Die Bildungsgänge im Sekundarbereich II werden anhand des Ausmaßes, in dem sie auf bestimmte Berufsfelder vorbereiten und zu einer auf dem Arbeitsmarkt verwertbaren Qualifikation führen, in drei Kategorien unterteilt:

- Kategorie 1: allgemein bildende 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 dieser Bildungsgänge wird keine für den Arbeitsmarkt relevante berufliche oder technische Qualifikation erworben. Mindestens 25 Prozent des Inhalts des Bildungsgangs sollten berufsbildend oder technisch sein.
- Kategorie 3: berufsbildende Bildungsgänge – in ihnen sollen die Teilnehmer für die direkte Aufnahme einer Beschäftigung in bestimmten Berufsfeldern, ohne weitere berufliche Qualifizierung, vorbereitet werden. Durch den erfolgreichen Abschluss wird eine für den Arbeitsmarkt relevante berufliche oder technische Qualifikation erworben.

Das Ausmaß der berufsbildenden bzw. allgemein bildenden Ausrichtung des Bildungsganges ist nicht unbedingt ausschlaggebend dafür, ob die Teilnehmer Zugang zum Tertiärbereich erhalten. In einigen OECD-Ländern haben Bildungsgänge mit berufsbildender Ausrichtung auch das Ziel, auf ein späteres Studium im Tertiärbereich vorzubereiten, während es in anderen Ländern wiederum viele Bildungsgänge mit allgemein bildender Ausrichtung gibt, die keinen direkten Zugang zu weiterführenden Bildungsgängen ermöglichen.

Die Schüler können in allen OECD-Ländern zwischen berufsbildenden, berufsvorbereitenden und allgemein bildenden Bildungsgängen wählen. In 16 OECD-Ländern nimmt die Mehrzahl der Schüler im Sekundarbereich II an einer beruflichen Ausbildung teil. Sowohl in den OECD-Ländern mit einer Berufsausbildung im dualen System (Deutschland, Luxemburg, den Niederlanden, Österreich und der Schweiz) als auch in Australien, Belgien, der Slowakischen Republik, der Tschechischen Republik und dem Vereinigten Königreich nehmen mindestens 60 Prozent der Schüler des Sekundarbereichs II an einer beruflichen Ausbildung teil. Island, Spanien und die Türkei sind die Ausnahme, hier besucht die Mehrzahl der Schüler Bildungsgänge mit allgemein bildender Ausrichtung, obwohl eine duale Berufsausbildung angeboten wird (Tab. C2.1).

In den meisten Ländern findet die Berufsausbildung in der Schule statt. In Island, Österreich, der Slowakischen sowie der Tschechischen Republik werden jedoch bei rund der Hälfte der berufsbildenden Ausbildungsgänge in der Schule und im Betrieb vermittelte Elemente kombiniert. In Dänemark, Deutschland, der Schweiz und Ungarn umfassen rund 80 Prozent und mehr der berufsbildenden Ausbildungsgänge sowohl schulische als auch betriebliche Elemente.

Nach Abschluss des Sekundarbereichs gibt es verschiedene Möglichkeiten, die Ausbildung fortzusetzen. Eine Möglichkeit sind relativ kurze, beruflich orientierte Bildungsgänge im Tertiärbereich. Eine andere Möglichkeit sind theoretisch orientierte Studiengänge, die hinreichende Qualifikationen für den Zugang zu weiterführenden Forschungsprogrammen und Berufen mit hohen Qualifikationsanforderungen vermit-

teln sollen. Diese werden überwiegend, aber nicht ausschließlich an Universitäten angeboten.

Zugang zum Tertiärbereich

Innerhalb der OECD unterscheiden sich die tertiären Studiengänge darin, in welchem Ausmaß sie entweder eher theoretisch ausgerichtet sind und darauf abzielen, Studierende für weiterführende Forschungsprogramme oder Berufe mit hohen Qualifikationsanforderungen vorzubereiten (Tertiärbereich A), oder sich auf die Vermittlung berufsspezifischer Fähigkeiten und Kenntnisse zum direkten Eintritt in den Arbeitsmarkt konzentrieren (Tertiärbereich B). Zur Klassifizierung der nationalen Bildungsangebote in diesem Bereich s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005.

In den OECD-Ländern werden 53 Prozent der Jugendlichen von heute im Laufe ihres Lebens an einem Studiengang im Tertiärbereich A teilnehmen, sofern die aktuellen Studienanfängerquoten auch für die Zukunft gelten. In Australien, Finnland, Island, Neuseeland, Norwegen, Polen, Schweden und Ungarn nehmen sogar mehr als 60 Prozent der jungen Menschen ein derartiges Studium auf. Die Vereinigten Staaten haben Eintrittsquoten von 63 Prozent, aber wie in Tab. C2.2 angemerkt, enthält die Spalte für den Tertiärbereich A auch den Tertiärbereich B.

Für die anderen OECD-Länder gelten wesentlich niedrigere Quoten für den Ersteintritt in den Tertiärbereich A: Die geschätzten Ersteintrittsquoten für Belgien, Deutschland, Österreich, die Schweiz und die Tschechische Republik liegen bei rund 35 Prozent. In Mexiko und der Türkei sind die Ersteintrittsquoten mit 28 bzw. 23 Prozent besonders niedrig.

Der Anteil derjenigen, die ein Studium im Tertiärbereich B wählen, ist im Allgemeinen kleiner als der Anteil derjenigen, die sich für den Tertiärbereich A entscheiden. Im Durchschnitt der OECD-Länder, für die Daten vorliegen, werden 16 Prozent der Jugendlichen eine Ausbildung im Tertiärbereich B beginnen. Die Bandbreite reicht von maximal 4 Prozent in Italien, Mexiko, den Niederlanden, Norwegen, Polen und der Slowakischen Republik bis zu mehr als 30 Prozent in Belgien, Frankreich, Japan und dem Vereinigten Königreich und mehr als 50 Prozent in Korea und Neuseeland (Tab. C2.2 und Abb. C2.1).

In Belgien gleicht die große Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich B die vergleichsweise niedrigen Eintrittsquoten für den Tertiärbereich A aus. Andere Länder, vor allem Norwegen, Polen und Schweden, haben für Studiengänge im Tertiärbereich A Eintrittsquoten, die über dem OECD-Durchschnitt liegen, und vergleichsweise sehr niedrige Studienanfängerquoten für den Tertiärbereich B. Neuseeland sticht innerhalb der OECD-Länder als das Land mit den höchsten Eintrittsquoten für beide tertiären Bereiche hervor.

Die Netto-Studienanfängerquoten im tertiären Bildungsbereich sind auch im Hinblick auf die Beteiligung an postsekundären, nichttertiären Bildungsgängen zu bewerten, die in einigen OECD-Ländern eine wichtige Alternative zum tertiären Bildungsbereich darstellen (s. Indikator C1).

Studiengänge im Tertiärbereich A dominieren bei der Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich, und da die dort angebotenen Studiengänge in der Regel länger sind als in den anderen tertiären Bereichen, benötigen sie auch mehr Ressourcen (s. Indikator B1, Tab. B1.3).

Die Altersstruktur der Studienanfänger im Tertiärbereich variiert zwischen den OECD-Ländern, denn Abgänger des Sekundarbereichs II sind möglicherweise zunächst erwerbstätig, ehe sie in den Tertiärbereich eintreten. Diejenigen, die in Studiengänge im Tertiärbereich B eintreten, nehmen möglicherweise später im Leben auch ein Studium im Tertiärbereich A auf. Die Ersteintrittsquoten für den Tertiärbereich A und B können daher zur Bestimmung der Gesamteintrittsquoten für den Tertiärbereich nicht einfach aufaddiert werden, da dies zu Doppelzählungen führen kann.

Das Alter der Studienanfänger im Erststudium

In der Vergangenheit haben Studierende das Studium im Tertiärbereich A normalerweise direkt nach dem Abschluss des Sekundarbereichs II aufgenommen, in vielen OECD-Ländern gilt dies auch heute noch. In Belgien, Frankreich, Irland, Spanien und der Slowakischen Republik beispielsweise sind mehr als 80 Prozent aller Erststudienanfänger im Tertiärbereich A jünger als 23 Jahre (Tab. C2.2).

In anderen Ländern erfolgt der Übergang zum Tertiärbereich häufig erst später, in einigen Fällen erst nach einiger Zeit der Erwerbstätigkeit. In diesen Ländern sind Studienanfänger des Tertiärbereichs A in der Regel älter und gehören zu ganz verschiedenen Altersgruppen. In Dänemark, Island, Neuseeland und Schweden beispielsweise ist mehr als die Hälfte der Studierenden 22 Jahre oder älter, wenn sie sich zum ersten Mal in einem Studiengang in diesem Bereich einschreiben (Tab. C2.2). Der Anteil der älteren Studienanfänger in einem Erststudium im Tertiärbereich A kann, neben anderen Faktoren, ein Anzeichen für die Flexibilität dieser Studiengänge und ihre Eignung für Studierende außerhalb der typischen Altersgruppe sein. Darüber hinaus kann er die besondere Wertschätzung von Berufserfahrung als Hintergrund für ein weiterführendes Hochschulstudium widerspiegeln, die charakteristisch für die nordischen Länder und auch in Australien, Neuseeland, der Schweiz, der Tschechischen Republik und Ungarn durchaus üblich ist, wo ein beträchtlicher Teil der Studierenden mit einem deutlich höheren Alter als dem typischen Eintrittsalter das Studium aufnimmt. In Australien, Neuseeland und den nordischen Ländern sind mehr als 20 Prozent der Studienanfänger im Erststudium 28 Jahre oder älter.

Kasten C2.1

Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich

Die „Bildungserwartung im Tertiärbereich (in Jahren)“ misst das Ausmaß der tertiären Bildungsaktivitäten eines ganzen Altersjahrgangs und nicht nur einzelner Teilnehmer. In den OECD-Ländern nimmt ein 17-Jähriger im Durchschnitt voraussichtlich 2,8 Jahre an tertiärer Bildung teil, von denen im Durchschnitt voraussichtlich 2 Jahre Vollzeitstudium sein werden. Die Bildungserwartung für den Tertiärbereich A ist mit 2,3 Jahren wesentlich höher als die für den Tertiärbereich B mit 0,5 Jahren.

Die Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich stieg in allen OECD-Ländern zwischen 1995 und 2003. In der Hälfte der OECD-Länder, für die Daten vorliegen, stieg die Zahl der Studierenden im Tertiärbereich um mehr als 30 Prozent – in Griechenland um 89 Prozent, in Island um 83 Prozent, in Polen um 161 Prozent, in der Tschechischen Republik um 70 Prozent und in Ungarn um 119 Prozent. Weitere Informationen siehe [Bildung auf einen Blick 2004](#) (OECD, 2004c), Tabelle C2.4. Aktualisierte Daten siehe Tabelle C2.3 im Internet unter <http://dx.doi.org/10.1787/675381330517>.

Definitionen und angewandte Methodik

Die Daten beziehen sich auf das Schuljahr 2002/2003 und beruhen auf der alljährlich von der OECD aufgelegten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik und dem World Education Indicators Programme 2004.

Tabelle C2.1 zeigt die Verteilung der Schüler des Sekundarbereichs II nach Ausrichtung des Bildungsganges. Berufsvorbereitende und berufsbildende Bildungsgänge umfassen sowohl schulische als auch kombinierte schulische und betriebliche Ausbildungen, die als Bestandteil des Bildungssystems gelten. Ausschließlich in Betrieben durchgeführte Ausbildungen und solche, die keiner formellen Aufsicht durch eine Bildungsbehörde unterstehen, bleiben unberücksichtigt.

Tabelle C2.2 enthält die Summe der Netto-Studienanfängerquoten für alle Altersgruppen. Die Netto-Studienanfängerquote einer speziellen Altersgruppe wird berechnet, indem die Zahl der Studienanfänger der speziellen Altersgruppe in den einzelnen Tertiärbereichen durch die Gesamtpopulation der entsprechenden Altersgruppe geteilt wird. Die Summe der Netto-Studienanfängerquoten wird berechnet, indem die Studienanfängerquoten der einzelnen Altersjahrgänge aufsummiert werden. Das Ergebnis repräsentiert den Anteil von Personen einer synthetischen Altersgruppe, die in den Tertiärbereich eintreten, unabhängig von Veränderungen der Populationsgröße und Unterschieden zwischen den einzelnen OECD-Ländern hinsichtlich des typischen Eintrittsalters. Tabelle C2.2 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 Postgraduiertenstudiums zum ersten Mal an dem Bildungssystem eines Landes teilnehmen, gelten als Studienanfänger im Erststudium.

Nicht alle OECD-Länder können unterscheiden zwischen Studierenden, die zum ersten Mal einen tertiären Studiengang aufnehmen, und Studierenden, die zwischen tertiären Studiengängen wechseln, einen tertiären Studiengang wiederholen oder nach einer gewissen Unterbrechung wieder aufnehmen. Daher können die Ersteintrittsquoten für die einzelnen Studiengangsarten aufgrund der unvermeidlichen Doppelzählung von Studienanfängern nicht einfach aufaddiert werden, um zu einer Gesamteintrittsquote in den Tertiärbereich zu gelangen.

Die Daten für das Schuljahr 1994/95 basieren auf einer speziellen OECD-Datenerhebung aus dem Jahr 2000. Die OECD-Länder wurden aufgefordert, die Daten gemäß der ISCED-97-Klassifikation anzugeben.

Zusätzliche Informationen

In den OECD-Ländern besucht die Mehrheit der Schüler im Primar- und Sekundarbereich öffentliche Bildungseinrichtungen. Weitere Informationen siehe [Bildung auf einen Blick 2004](#) (OECD, 2004c), Tabellen C2.3 und C2.4. Aktualisierte Daten siehe Tabellen D5.1 und D5.2 in Indikator D5 und im Internet unter <http://dx.doi.org/10.1787/675381330517>.

Tabelle C2.1

Struktur der Bildungsteilnahme im Sekundarbereich II, nach Ausrichtung des Bildungsgangs (2003)

Anteil der Schüler an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen (in %)

	Ausrichtung des Bildungsgangs			
	Allgemein bildend	Berufsvorbereitend	Berufsbildend	Hiervon: kombinierte schulische und betriebliche Ausbildungen
	(1)	(2)	(3)	(4)
OECD-Länder				
Australien	35,8	a	64,2	x(3)
Österreich	20,8	7,4	71,8	34,7
Belgien	29,7	a	70,3	3,4
Kanada	m	m	m	m
Tschechische Republik	20,5	0,2	79,3	37,2
Dänemark	46,4	0,3	53,3	53,3
Finnland	41,2	a	58,8	10,9
Frankreich	43,6	a	56,4	11,7
Deutschland	37,8	a	62,2	49,0
Griechenland	64,0	a	36,0	a
Ungarn	50,2	37,0	12,8	12,8
Island	64,9	1,1	34,0	16,0
Irland	71,7	28,3	a	a
Italien	36,2	37,8	26,0	a
Japan	74,5	0,8	24,7	a
Korea	69,3	a	30,7	a
Luxemburg	35,3	a	64,7	13,2
Mexiko	89,1	a	10,9	a
Niederlande	30,9	a	69,1	23,6
Neuseeland	100,0	a	a	a
Norwegen	40,8	a	59,2	m
Polen	45,7	a	54,3	a
Portugal	71,5	0,4	28,1	m
Slowakische Republik	24,6	a	75,4	38,9
Spanien	62,8	n	37,2	4,3
Schweden	47,1	a	52,9	a
Schweiz	35,0	a	65,0	58,9
Türkei	62,0	a	38,0	8,4
Vereinigtes Königreich	30,8	x(3)	69,2	a
Vereinigte Staaten	100,0	a	a	a
Ländermittel	51,0	4,0	45,1	15,1
OECD-Partnerländer				
Argentinien ¹	19,3	a	80,7	a
Brasilien ¹	95,3	a	4,7	a
Chile	63,1	a	36,9	a
China	95,9	m	4,1	m
Ägypten	36,1	a	63,9	m
Indien	99,9	a	0,1	a
Indonesien	64,7	a	35,3	m
Israel	65,0	a	35,0	3,8
Jamaika	99,5	a	0,5	a
Jordanien	75,1	5,3	19,6	a
Malaysia ¹	85,1	a	14,9	m
Paraguay ¹	79,6	a	20,4	a
Peru ¹	100,0	a	a	a
Philippinen	100,0	a	a	a
Russische Föderation	67,4	a	32,6	m
Thailand	70,6	a	29,4	a
Tunesien	94,6	2,3	3,0	a
Uruguay ¹	81,3	a	18,7	a

1. Referenzjahr 2002.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/675381330517>

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

Tabelle C2.2

Studienanfängerquoten im Tertiärbereich und Altersverteilung der Studienanfänger (2003)

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

	Tertiärbereich B			Tertiärbereich A					
	Netto-Studienanfängerquoten			Netto-Studienanfängerquoten			Alter am:		
	M + F	Männer	Frauen	M + F	Männer	Frauen	20. Perzentil ¹	50. Perzentil ¹	80. Perzentil ¹
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD-Länder									
Australien	m	m	m	68	63	73	18,6	21,1	28,7
Österreich ²	9	8	10	35	32	38	19,3	20,6	23,3
Belgien	33	27	39	34	31	34	18,3	18,9	22,0
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Rep.	9	7	12	33	31	35	19,6	20,7	27,3
Dänemark	11	12	10	53	42	65	21,1	22,8	27,0
Finnland	a	a	a	73	66	81	19,8	21,3	26,1
Frankreich	34	25	44	39	31	46	18,4	19,4	21,5
Deutschland ²	16	11	21	36	35	37	20,0	21,4	24,2
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	7	6	9	69	61	77	19,3	21,2	27,4
Island	9	9	8	83	60	107	20,9	23,3	30,5
Irland ³	17	17	16	41	37	46	18,1	18,9	19,9
Italien ²	1	1	1	54	47	60	19,2	19,8	<40
Japan ⁴	31	22	40	42	48	35	m	m	m
Korea ⁴	51	49	54	50	53	47	m	m	m
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	2	2	1	28	28	28	18,3	19,5	23,6
Niederlande	1	1	1	52	48	55	18,4	19,8	23,3
Neuseeland	53	46	59	81	66	95	19,4	22,6	<40
Norwegen	1	1	1	68	56	82	19,1	20,9	<40
Polen ⁴	1	n	1	70	x(4)	x(4)	m	m	m
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowakische Rep.	3	1	6	40	39	41	18,7	19,7	22,7
Spanien	21	20	22	46	39	54	18,4	19,2	22,5
Schweden	7	7	6	80	64	97	20,4	22,9	<40
Schweiz	17	19	15	38	39	36	20,1	21,8	27,3
Türkei	24	30	18	23	26	20	18,5	19,9	23,4
Ver. Königreich	30	26	34	48	45	52	18,4	19,4	24,9
Ver. Staaten	x(4)	x(5)	x(6)	63	56	70	19,4	21,2	24,0
Ländermittel	16	14	17	53	47	57	19,2	20,8	24,9
OECD-Partnerländer									
Argentinien ⁵	41	26	55	62	55	69	19,0	20,9	28,3
Chile	17	19	16	53	55	52	m	m	m
Indonesien	6	7	5	15	17	13	18,9	19,7	20,7
Israel	25	22	27	58	52	64	21,3	23,6	27,9
Jordanien	22	15	29	m	m	m	m	m	m
Malaysia ⁵	41	40	42	32	27	36	19,9	21,0	23,9
Paraguay ⁵	7	5	9	m	m	m	m	m	m
Peru ⁵	19	17	21	m	m	m	m	m	m
Philippinen	m	m	m	12	10	13	m	m	m
Russische Föd.	37	x(1)	x(1)	61	x(4)	x(4)	m	m	m
Thailand	19	19	20	50	46	54	m	m	m
Tunesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Uruguay ⁵	23	8	39	32	24	41	18,4	19,9	25,0
Simbabwe	4	5	4	2	3	2	m	m	m

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

1. 20, 50 bzw. 80 Prozent der Studienanfänger sind jünger als das angegebene Alter. 2. Studienanfängerquoten für den Tertiärbereich B als Brutto-Studienanfängerquote berechnet. 3. Nur Studienanfänger im Vollzeitstudium. 4. Studienanfängerquoten für den Tertiärbereich A und B als Brutto-Studienanfängerquote berechnet. 5. Referenzjahr 2002.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/675381330517>

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

Indikator C3:

Ausländische Studierende im Tertiärbereich

Dieser Indikator befasst sich mit der Internationalisierung des Tertiärbereichs in den OECD-Ländern und den jüngsten in diesen Ländern zu beobachtenden Entwicklungstrends. Er zeigt die wichtigsten Aufnahmeländer ausländischer Studierender auf und geht auf einige der Gründe für die Wahl eines bestimmten Studienlandes ein. Darüber hinaus behandelt dieser Indikator die Aufgliederung ausländischer Studierender nach Heimatland bzw. -region, die Bedeutung der Internationalisierung in den einzelnen Gastländern und die Aufgliederung im Ausland eingeschriebener Studierender nach Gastländern. Schließlich wird der Saldo aus der Zahl der aufgenommenen Studierenden und der Zahl der Studierenden des eigenen Landes, die im Ausland studieren, untersucht und die Auswirkungen auf die jeweilige Handelsbilanz betrachtet.

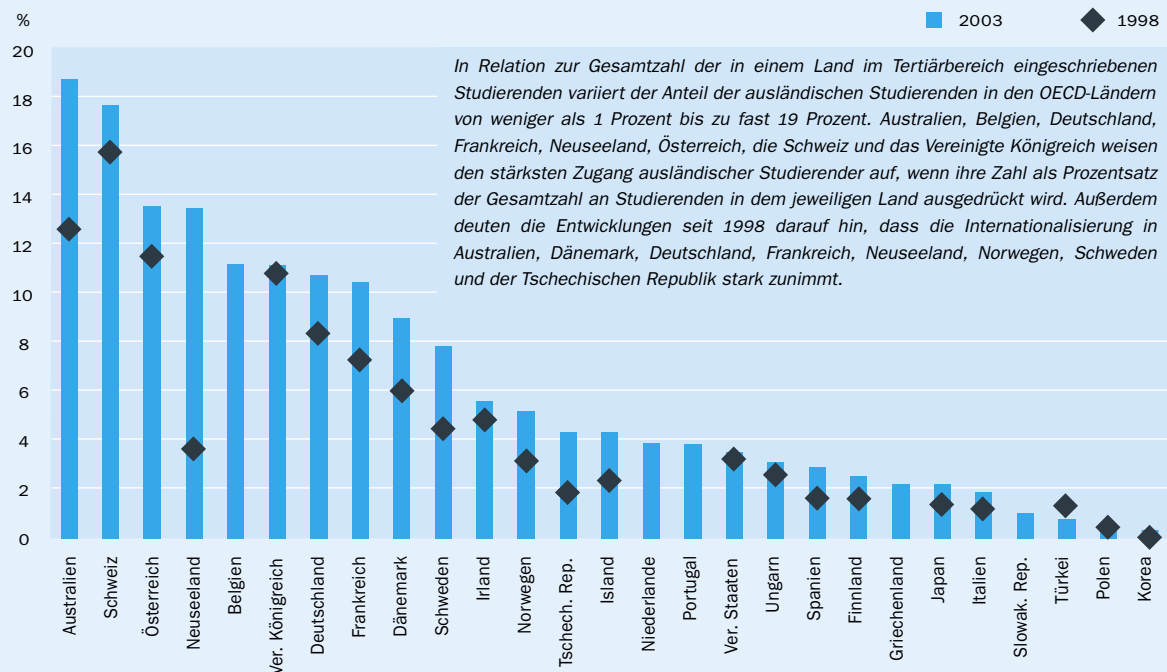
Der Anteil ausländischer Studierender an der Gesamtzahl der Studierenden vermittelt einen guten Eindruck des Ausmaßes der Internationalisierung in den einzelnen Ländern und wichtiger Entwicklungen in diesem Zusammenhang.

Wichtigste Ergebnisse

Abbildung C3.1

Anteil ausländischer Studierender im Tertiärbereich (in %) (1998, 2003)

Diese Abbildung zeigt den Anteil eingeschriebener Studierender des Tertiärbereichs auf, die nicht Staatsbürger des Studienlandes sind. Es ist zu beachten, dass in Ländern mit strengen Einwanderungs- und Einbürgerungsgesetzen ein hoher Anteil ausländischer Studierender sowohl diejenigen Studierenden umfasst, die speziell zu Bildungszwecken eingereist sind, als auch diejenigen ausländischen/zugewanderten Studierenden, die in diesem Land ihren permanenten Aufenthalt haben.



Hinweis: Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils ausländischer Studierender im Tertiärbereich (in %).

Quelle: OECD, Tabelle C3.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/501101611002>

Weitere interessante Einzelergebnisse dieses Indikators

- 2003 waren 2,12 Millionen Studierende im Tertiärbereich außerhalb ihres Heimatlandes eingeschrieben. Dies stellt eine Zunahme der Gesamtzahl der ausländischen Studierenden von 11,5 Prozent gegenüber dem Vorjahr dar, soweit sie der OECD gemeldet wurden.
- 70 Prozent aller ausländischen Studierenden im OECD-Raum studieren in Australien, Deutschland, Frankreich, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten.
- Absolut gesehen entsenden Deutschland, Frankreich, Griechenland, Japan, Korea und die Türkei die meisten der im Ausland Studierenden aus OECD-Ländern. Aus den OECD-Partnerländern kommen die meisten Studierenden aus China, Indien und Südostasien.
- In Finnland, Spanien und der Schweiz ist mindestens jeder sechste ausländische Studierende in einem der sehr theoretisch ausgerichteten weiterführenden Forschungsprogramme eingeschrieben.
- Mindestens 30 Prozent der ausländischen Studierenden in Australien, Finnland, Deutschland, Schweden und den Vereinigten Staaten sind in natur- oder ingenieurwissenschaftlichen Fächern eingeschrieben.
- Die Zusammensetzung der ausländischen Studierenden in den Vereinigten Staaten hat sich beträchtlich verändert – die Zahl der Studierenden aus den Golfstaaten, Nordafrika, bestimmten südostasiatischen Ländern und von den Komoren ist zwischen 10 und 37 Prozent zurückgegangen. Dieser Rückgang wurde jedoch durch einen starken Anstieg der Zahl der Studierenden aus China (47 Prozent) und Indien (12 Prozent) ausgeglichen. Studierende aus den Golfstaaten, Nordafrika und bestimmten südostasiatischen Ländern suchten sich andere Zielländer in Europa (Dänemark, Frankreich, Griechenland, Irland, die Slowakische Republik, Schweden und Ungarn), dem Nahen Osten (Jordanien) und Asien (Indien und die Philippinen).

Politischer Hintergrund

Die internationale Dimension der Hochschulausbildung findet von vielerlei Seiten große Beachtung.

Die Internationalisierung des Tertiärbereichs als Mittel zur Entwicklung der Weltoffenheit von Bürgern und Arbeitnehmern

Der generelle Trend zur Freizügigkeit von Kapital, Waren und Arbeitskräften zusammen mit der zunehmenden Öffnung der Arbeitsmärkte hat in den OECD-Ländern die Nachfrage nach neuartigen Bildungsangeboten verstärkt. Sowohl die Regierungen als auch die Bürger erwarten von den Hochschulen zunehmend, dass sie den Horizont junger Menschen erweitern und ihnen ein umfassenderes Verständnis anderer Sprachen, Kulturen und betriebswirtschaftlicher Methoden vermitteln. Eine Möglichkeit für Studierende, ihre Kenntnisse über andere Kulturen, Gesellschaften und Sprachen zu erweitern und so ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu verbessern, besteht darin, tertiäre Bildungseinrichtungen anderer Länder zu besuchen. Die Regierungen einiger OECD-Länder, insbesondere in der Europäischen Union, haben sogar Programme und Maßnahmen eingeführt, um eine derartige Mobilität zu fördern.

Die wirtschaftlichen Erträge der Internationalisierung des Tertiärbereichs

Die Internationalisierung des Tertiärbereichs bringt auf individueller wie gesamtwirtschaftlicher Ebene wirtschaftlich Kosten und Nutzen mit sich.

Für den Einzelnen wird der wirtschaftliche Nutzen eines Auslandsstudiums in großem Maße von zwei Faktoren bestimmt: von der Politik der Ursprungsländer hinsichtlich der finanziellen Unterstützung eines Auslandsstudiums und von der Politik der Gastländer hinsichtlich der Unterrichts- bzw. Studiengebühren und der finanziellen Unterstützung ausländischer Studierender. Die Lebenshaltungskosten in den Gastländern und die Wechselkurse wirken sich ebenfalls auf die Kosten eines Auslandsstudiums aus. Andererseits hängen die langfristigen Auswirkungen eines Auslandsstudiums zum großen Teil davon ab, wie internationale Studienabschlüsse auf dem lokalen Arbeitsmarkt kommuniziert und bewertet werden.

Während sich die kurzfristigen monetären Kosten und der Nutzen einer internationalen Bildung auf gesamtwirtschaftlicher Ebene relativ leicht erfassen lassen, sind die längerfristigen sozialen und wirtschaftlichen Auswirkungen wesentlich schwerer zu quantifizieren.

Die laufenden internationalen Verhandlungen über die Liberalisierung des Handels mit Dienstleistungen unterstreichen die wirtschaftlichen Auswirkungen der Internationalisierung des Angebots von Bildungsdienstleistungen. Es ist anzunehmen, dass der Trend zur weiteren Internationalisierung der Bildung sich immer deutlicher auf die Leistungsbilanzen der einzelnen Länder auswirken wird, in einigen OECD-Ländern gibt es sogar schon erste Anzeichen für eine Spezialisierung auf Bildungsexporte. In diesem Zusammenhang ist zu beachten, dass bei der Internationalisierung und den grenzüberschreitenden Aspekten der Hochschulausbildung nicht nur die grenzüberschreitende Mobilität der Studierenden von Bedeutung ist, sondern auch die grenzüberschreitende elektronische Bereitstellung hochflexibler internationaler Bildungs-

gänge oder eines virtuellen Campus, obwohl hierzu bisher noch keine vergleichbaren Daten vorliegen.

Die Internationalisierung der Hochschulausbildung bringt jedoch wesentlich mehr wirtschaftliche Vorteile als sich in der Handelsbilanz niederschlagen. Die Internationalisierung der Bildung kann insbesondere für kleinere und/oder weniger entwickelte Bildungssysteme eine Chance darstellen, ihr Bildungsangebot kosteneffizienter zu gestalten. Ausbildungsmöglichkeiten im Ausland können tatsächlich eine kostengünstige Alternative zur Bereitstellung der gleichen Leistungen im eigenen Land darstellen, denn durch sie werden die Länder in die Lage versetzt, ihre beschränkten Mittel auf diejenigen Bildungsangebote zu konzentrieren, in denen sie Größenvorteile erreichen können.

Die Internationalisierung des Tertiärbereichs führt auch auf Ebene der Bildungseinrichtungen zu Kosten und Nutzen. Aus Sicht der Bildungseinrichtungen können ausländische Studierende eine Beeinträchtigung der Unterrichtssituationen und -abläufe darstellen, wenn Lehrplan und Didaktik gegebenenfalls an eine kulturell und sprachlich heterogene Studentenschaft angepasst werden müssen. Diese eher negativen Aspekte werden jedoch durch den umfangreichen Nutzen für die aufnehmenden Hochschulen ausgeglichen. So kann gerade durch die Teilnahme der ausländischen Studierenden bei Bildungseinrichtungen die notwendige kritische Masse erreicht werden, um die Bandbreite der Bildungsangebote zu erweitern. Sie kann auch dazu beitragen, Schwankungen bei der Teilnahme der inländischen Studierenden auszugleichen. Sofern ausländische Studierende die Kosten ihres Studiums in vollem Umfang tragen, kann dadurch auch die finanzielle Ausstattung der tertiären Bildungseinrichtungen verbessert werden. Dies könnte die Bildungseinrichtungen veranlassen, verstärkt ausländische Studierende aufzunehmen und so den Zugang für inländische Studierende zu beschränken. Dieses Phänomen ist jedoch kaum belegt, die Ausnahme bilden hier einige prestigeträchtige, stark nachgefragte Studiengänge an Eliteeinrichtungen (OECD, 2004d).

Die Zahlen der im Ausland studierenden jungen Menschen und deren Tendenzen können einen ersten Eindruck von dem Ausmaß der Internationalisierung des Tertiärbereichs vermitteln. Künftig wird es wichtig werden, Methoden zu entwickeln, um auch andere Elemente der grenzüberschreitenden Bildung zu quantifizieren und zu messen.

Ergebnisse und Erläuterungen

Gesamtergebnisse und Trends bei der Anzahl ausländischer Studierender

Im Jahr 2003 waren 2,12 Millionen Studierende außerhalb ihres Heimatlandes eingeschrieben, von diesen studierten 1,98 Millionen (bzw. 93 Prozent) im OECD-Gebiet. Nach vorliegenden Daten stellt dies eine Zunahme der Zahl eingeschriebener ausländischer Studierender von 11,5 Prozent gegenüber dem Vorjahr dar bzw. in absoluten Zahlen ein Plus von 219.000 Studierenden.

Insgesamt ist die Anzahl eingeschriebener ausländischer Studierender in den OECD-Ländern und -Partnerländern, für die der OECD Daten vorliegen, in den ersten drei

Jahren des neuen Jahrtausends um 31 Prozent angestiegen. Betrachtet man ausschließlich die OECD-Länder, so erlaubt dies einen längerfristigen Vergleich und macht die Entwicklungen der letzten fünf Jahre sichtbar. Seit 1998 ist die absolute Zahl ausländischer Studierender im OECD-Gebiet um fast 50 Prozent angestiegen, dies entspricht einem durchschnittlichen Anstieg von 8,3 Prozent pro Jahr (Tab. C3.6).

Die wichtigsten Zielländer ausländischer Studierender

Auch im Jahr 2003 waren, wie in früheren Jahren, sieben von zehn ausländischen Studierenden in einer relativ kleinen Zahl von Zielländern eingeschrieben. Die große Mehrzahl ausländischer Studierender im OECD-Gebiet und den OECD-Partnerländern, für die entsprechende Daten vorliegen, ist in nur fünf Ländern eingeschrieben. Mit 28 Prozent aller ausländischen Studierenden sind die Vereinigten Staaten das größte Aufnahmeland (in absoluten Zahlen), gefolgt vom Vereinigten Königreich (12 Prozent), Deutschland (11 Prozent), Frankreich (10 Prozent) und Australien (9 Prozent). Diese fünf wichtigsten Gastländer nehmen insgesamt 70 Prozent aller im Tertiärbereich eingeschriebenen ausländischen Studierenden auf (Abb. C3.2).

Bemerkenswert bei diesen fünf führenden Gastländern ist, dass es zwar in allen zwischen 2002 und 2003 zu einem Anstieg der absoluten Zahl der eingeschriebenen ausländischen Studierenden kam, dass dieser Anstieg jedoch in den Vereinigten Staaten nur sehr gering ausfiel. Daher war für die Vereinigten Staaten beim Anteil an allen ausländischen Studierenden zwischen 2002 und 2003 ein Rückgang um 2 Prozentpunkte zu beobachten. Die Zunahme des Anteils an ausländischen Studierenden in Frankreich im selben Zeitraum lässt sich zum Teil auf eine verbesserte Datenerfassung in Bezug auf ausländische Studierende erklären (s. Indikator C3, [Bildung auf einen Blick 2004](#) [OECD, 2004c]).

Abgesehen von diesen fünf Zielländern ist auch eine große Zahl ausländischer Studierender in Japan (4 Prozent), der Russischen Föderation (3 Prozent) und Spanien (3 Prozent) eingeschrieben. Neben anderen Zielländern spielt auch Malaysia eine zunehmend wichtige Rolle bei der internationalen Bildung und weist eine schnell ansteigende Zahl von Auslandsstudierenden auf, hauptsächlich aus China, Indien und benachbarten asiatischen Ländern (einschl. Oman).

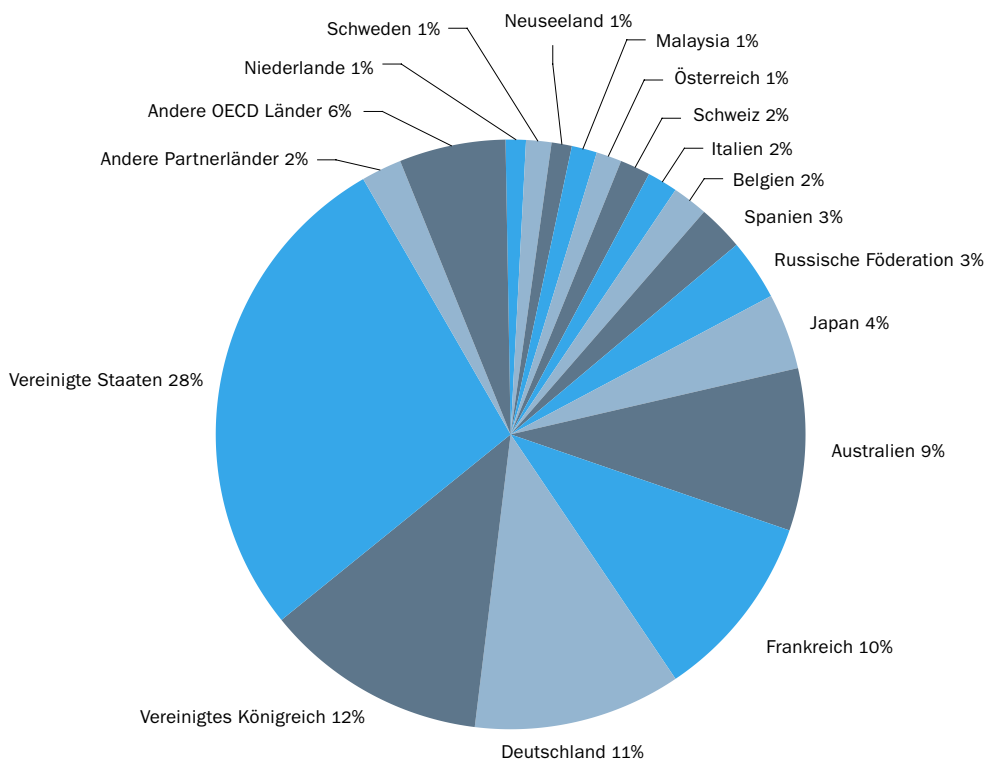
Bei der Interpretation der in Abbildung C3.2 dargestellten Anteile ist zu berücksichtigen, dass nicht alle in diesem Indikator erfassten ausländischen Studierenden mit der speziellen Absicht zu studieren in das Gastland gekommen sind.

Denn im Sinne dieses Indikators gilt derjenige als ausländischer Studierender, der nicht die Staatsangehörigkeit seines Studienlandes besitzt. Dieses Konzept unterscheidet sich von dem der Mobilität der Studierenden. In den meisten Ländern kann bisher noch nicht unterschieden werden zwischen ausländischen Studierenden, die aufgrund einer früheren Zuwanderung (bzw. der Zuwanderung mit den Eltern) in diesem Land ihren Aufenthalt haben, und Studierenden, die speziell zu Bildungszwecken einreisen. Daher wird die Zahl der ausländischen Studierenden in denjenigen Ländern zu hoch geschätzt, die vergleichsweise geringe Einbürgerungsquoten haben.

Abbildung C3.2

Verteilung ausländischer Studierender im Tertiärbereich nach Zielland (2003)

Prozentsatz der der OECD gemeldeten ausländischen Studierenden in den einzelnen Zielländern



Quelle: OECD. Tabelle C3.7 (im Internet unter <http://dx.doi.org/10.1787/501101611002>). StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/501101611002>

So zeigt Abbildung C3.2 beispielsweise auf, dass Deutschland eines der aufnahmestärksten Gastländer ist, aber nur etwa 72 Prozent aller im Tertiärbereich A eingeschriebenen ausländischen Studierenden kommen tatsächlich aus dem Ausland. Dies ist darauf zurückzuführen, dass eine beträchtliche Zahl von **einheimischen Ausländern**, hauptsächlich Kinder ausländischer Arbeitnehmer, im Sinne dieses Indikators als **Ausländer** gelten, obwohl sie in Deutschland aufgewachsen sind, dort Daueraufenthaltsrecht genießen und dort auch ihre Hochschulberechtigung erworben haben. Im Gegensatz dazu sind in den Zahlen aus den Vereinigten Staaten ausschließlich aus dem Ausland kommende ausländische Studierende erfasst.

Außerdem gehören zu den ausländischen Studierenden auch einige Studierende, die ein Fernstudium absolvieren und die im engsten Sinn des Wortes nicht als mobile Studierende zu bezeichnen sind. Diese Art des Fernstudiums ist im Tertiärbereich Australiens und des Vereinigten Königreichs recht verbreitet (OECD, 2004d).

Insofern ist bei der Interpretation der Daten zu der Mobilität Studierender Vorsicht geboten (zu der länderspezifischen Definition und Erfassung von ausländischen Studierenden s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005).

Die Unterrichtssprache: ein ausschlaggebender Faktor bei der Wahl des Landes für ein Auslandsstudium

Die Landes- und Unterrichtssprache ist bei der Auswahl des Landes für ein Auslandsstudium entscheidend. Daher sind, sowohl absolut als auch relativ gesehen, diejenigen Länder die wichtigsten Aufnahmeländer für ausländische Studierende, deren Sprache weit verbreitet ist (z. B. Englisch, Französisch, Deutsch).

Die Dominanz englischsprachiger Länder wie Australien, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten (in absoluten Zahlen) könnte größtenteils darauf zurückzuführen sein, dass auslandsinteressierte Studierende im Heimatland höchstwahrscheinlich Englisch gelernt haben und/oder durch das Leben und Studieren im Ausland ihre Englischkenntnisse verbessern wollen. Der starke Anstieg der Auslandsstudierenden in Irland (11 Prozent) und Neuseeland (49 Prozent) zwischen 2002 und 2003 lässt sich unter sonst gleichen Bedingungen durch derartige auf die Sprache bezogene Erwägungen der Studierenden erklären (s. Indikator C3, [Bildung auf einen Blick 2004](#) [OECD, 2004c]).

Angesichts dieser Entwicklung bieten immer mehr Bildungseinrichtungen in nicht-englischsprachigen Ländern Studiengänge in Englisch an, um ihre landessprachlichen Nachteile zu überwinden und für ausländische Studierende attraktiv zu sein. Kasten C3.1 zeigt, dass dieser Trend besonders in den nordischen Ländern ausgeprägt ist. Dieses vergleichsweise neue Merkmal des Bildungsangebots könnte den relativ starken Anstieg des Prozentsatzes der in Island, Norwegen und Schweden eingeschriebenen ausländischen Studierenden zwischen 1998 und 2003 erklären, der bei 65 bis 81 Prozent lag (Tab. C3.1).

Kasten C3.1

OECD-Länder mit englischsprachigen Studienangeboten im Tertiärbereich (2003)

Englisch als Unterrichtssprache	Länder
Alle oder fast alle Studiengänge im Land werden auf Englisch angeboten.	Australien, Irland, Neuseeland, Vereinigtes Königreich, Vereinigte Staaten
Zahlreiche Studiengänge im Land werden auf Englisch angeboten.	Finnland (etwa 400 Studiengänge), Kanada, Niederlande (über 1.000 Studiengänge), Schweden (etwa 200 Master-Studiengänge)
Einige Studiengänge im Land werden auf Englisch angeboten.	Dänemark (etwa 150 Studiengänge), Deutschland (etwa 300), Frankreich (etwa 250), Island (etwa 270), Japan (etwa 80), Korea (etwa 10 rein englischsprachige Universitäten), Norwegen (etwa 100), Polen (etwa 55 Universitäten und tertiäre Bildungseinrichtungen), Schweiz, Slowakische Republik, Tschechische Republik (etwa 50 Studiengänge), Türkei (etwa 45 Universitäten), Ungarn (etwa 160)
Kein oder fast kein Studiengang im Land wird auf Englisch angeboten.	Belgien, Griechenland, Italien, Luxemburg, Mexiko, Österreich, Portugal, Spanien

Hinweis: Die Beurteilung, ob ein Land viele oder wenige Studiengänge auf Englisch anbietet, bleibt subjektiv. Bei der Zuordnung wurde die Größe der Gastländer berücksichtigt, daher fallen Frankreich und Deutschland in die Kategorie der Länder mit relativ wenigen englischsprachigen Studienangeboten, obwohl sie in absoluten Zahlen mehr Studiengänge auf Englisch anbieten als Schweden.

Quelle: OECD, *zusammengetragen aus Broschüren für an einem Auslandsstudium interessierte Studierende von Cirius (Dänemark), DAAD (Deutschland), CIMO (Finnland), EduFrance (Frankreich), University of Iceland (Island), JPSS (Japan), NIEED (Korea), NUFFIC (Niederlande), SIU (Norwegen), OAD (Österreich), CRASP (Polen), Swedish Insitute (Schweden), CHES und NARIC (Tschechische Republik), Middle-East Technical University (Türkei) und Campus Hungary (Ungarn).*

Einfluss der Unterrichts- bzw. Studiengebühren und der Lebenshaltungskosten auf die von ausländischen Studierenden gewählten Zielländer

Studiengebühren und Lebenshaltungskosten sind für potenzielle Auslandsstudierende bei ihrer Entscheidung für ein bestimmtes Studienland gleichermaßen von Bedeutung.

Kasten C3.2 zeigt, dass in Ländern wie Dänemark, Deutschland, Finnland, Norwegen, Polen, Schweden und der Tschechischen Republik weder bei inländischen noch bei ausländischen Studierenden Studiengebühren erhoben werden. Diese Kostenstrukturen in Verbindung mit dem Angebot von englischsprachigen Studiengängen erklären wahrscheinlich teilweise den schnellen Anstieg der Auslandsstudierenden zwischen 1998 und 2003 in diesen Ländern (Tab. C3.1). Aber die hohen Kosten pro Studierenden in Tertiärsystemen ohne Studiengebühren führen zu enormen finanziellen Belastungen der Gastländer (s. Tab. B1.1). Deshalb hat Dänemark kürzlich Studiengebühren für internationale Studierende und Nicht-EU-Angehörige eingeführt; in Finnland, Norwegen und Schweden werden gegenwärtig ähnliche Überlegungen angestellt.

Tatsächlich werden die globalen wirtschaftlichen Vorteile der internationalen Bildung wesentlich bedeutsamer, wenn die Länder die vollen Bildungskosten an die ausländischen Studierenden weitergeben. Mehrere Regierungen im asiatisch-pazifischen Raum haben die internationale Bildung tatsächlich als expliziten Teil ihrer sozioökonomischen Entwicklungsstrategien definiert und verfolgen eine Politik, die darauf abzielt, ihre Bildungseinrichtungen für ausländische Studierende attraktiv zu machen. Oft wird dabei darauf abgezielt, gewinnbringend oder zumindest kostendeckend zu arbeiten. Australien, Neuseeland und die Vereinigten Staaten haben erfolgreich differenzierte Studiengebühren für ausländische Studierende eingeführt und dadurch gezeigt, dass interessierte ausländische Studierende nicht zwangsläufig durch Studiengebühren abgeschreckt werden, solange die Qualität der angebotenen Ausbildung und die vom Einzelnen erwarteten Erträge die Investition als lohnend erscheinen lassen. Wenn jedoch eine Entscheidung zwischen ähnlichen Bildungsangeboten erforderlich wird, können Kosten durchaus eine Rolle spielen, vor allem bei Studierenden aus Entwicklungsländern.

Kasten C3.2

Vergleich der Höhe der Studiengebühren an öffentlichen Universitäten für ausländische und inländische Studierende (2003)

Struktur der Studiengebühren	Länder
Höhere Studiengebühren für ausländische als für inländische Studierende	Australien, Belgien ¹ , Irland ¹ , Kanada, Neuseeland, Niederlande ¹ , Österreich ¹ , Slowakische Republik, Vereinigtes Königreich ¹ , Vereinigte Staaten ²
Gleich hohe Studiengebühren für ausländische und inländische Studierende	Frankreich, Griechenland, Island, Italien, Japan, Korea, Mexiko ³ , Portugal, Schweiz ³ , Spanien, Ungarn
Keine Studiengebühren	Deutschland, Dänemark, Finnland, Norwegen, Polen, Schweden, Tschechische Republik

1. Für Nicht-EU- bzw. Nicht-EWR-Studierende. 2. In öffentlichen Bildungseinrichtungen der Vereinigten Staaten bezahlen ausländische Studierende die gleichen Gebühren wie inländische Studierende aus einem anderen Bundesstaat. Da jedoch die meisten an staatlichen Bildungseinrichtungen eingeschriebenen Studierenden, die nicht aus dem jeweiligen Bundesstaat stammen, Ausländer sind, kann man davon ausgehen, dass ausländische Studierende tatsächlich höhere Studiengebühren bezahlen als die meisten inländischen Studierenden. 3. Einige Bildungseinrichtungen verlangen von ausländischen Studierenden höhere Studiengebühren.

Quelle: Aktualisierte Tabelle. S. OECD (2004d).

Andere wichtige Faktoren, die die Entscheidung ausländischer Studierender beeinflussen, hängen zusammen mit dem akademischen Ruf bestimmter Bildungseinrichtungen oder Bildungsgänge, der Flexibilität der Studiengänge im Heimatland bei der Anrechnung von Auslandsaufenthalten auf die Prüfungsanforderungen, dem eingeschränkten Angebot im Tertiärbereich im Heimatland, restriktiven Zulassungspraktiken der Hochschulen im Heimatland, geografischen Handelsbeziehungen oder historisch bedingten Beziehungen zwischen einzelnen Ländern, zukünftigen Beschäftigungsmöglichkeiten, kulturellen Wünschen und der staatlichen Bildungspolitik zur Anrechnung von Kreditpunkten bei Heimat- und Gastbildungseinrichtungen. Bei der Wahl einer Bildungseinrichtung ist auch die Transparenz und Flexibilität der Kurse und der Prüfungsvoraussetzungen entscheidend.

Entwicklung der Marktanteile im internationalen Tertiärbereich

Abbildung C3.3 vergleicht den Anteil der OECD-Länder am internationalen tertiären Bildungsmarkt im Jahr 1998 und fünf Jahre später im Jahr 2003. Aufgrund von Unterschieden bei der Anzahl der Länder, die für beide Zeiträume Daten an die OECD gemeldet haben, beschränkt sich dieser Vergleich auf einen theoretischen Markt, der nur aus jenen Gastländern besteht, aus denen Daten für 1998 und 2003 vorliegen. Diese begrenzte Anzahl von Ländern erlaubt natürlich nur eine ungefähre Abschätzung des globalen Marktes für internationale Bildung, aber Abbildung C3.2 zeigt, dass die wichtigsten Zielländer erfasst sind und der systematische Fehler aufgrund des Fehlens einiger Zielländer daher vermutlich eher gering ausfällt.

Abbildung C3.3 zeigt die Entwicklungen auf dem internationalen tertiären Bildungsmarkt auf und belegt vor allem die starke Entwicklung einiger Länder wie z. B. Australien, Japan und Neuseeland. Die Marktanteile Schwedens, Spaniens und der Tschechischen Republik haben sich in diesen fünf Jahren ebenfalls weiterentwickelt, wenn auch in etwas geringerem Ausmaß. Im Gegensatz dazu ist die Position des Vereinigten Königreichs und der Vereinigten Staaten – und in geringerem Umfang auch Deutschlands, Österreichs und der Türkei – auf dem internationalen Bildungsmarkt während der letzten fünf Jahre schwächer geworden.

Diese Entwicklungen unterstreichen die unterschiedliche Dynamik der internationalen Bildung in den OECD-Ländern und spiegeln unterschiedliche Internationalisierungsbestrebungen wider, die von einer aktiven Politik im asiatisch-pazifischen Raum bis zu einem passiveren Ansatz in den traditionell dominierenden Vereinigten Staaten reichen.

Verteilung ausländischer Studierender im Tertiärbereich nach Herkunftsland

Asien wird als Herkunftsregion immer wichtiger

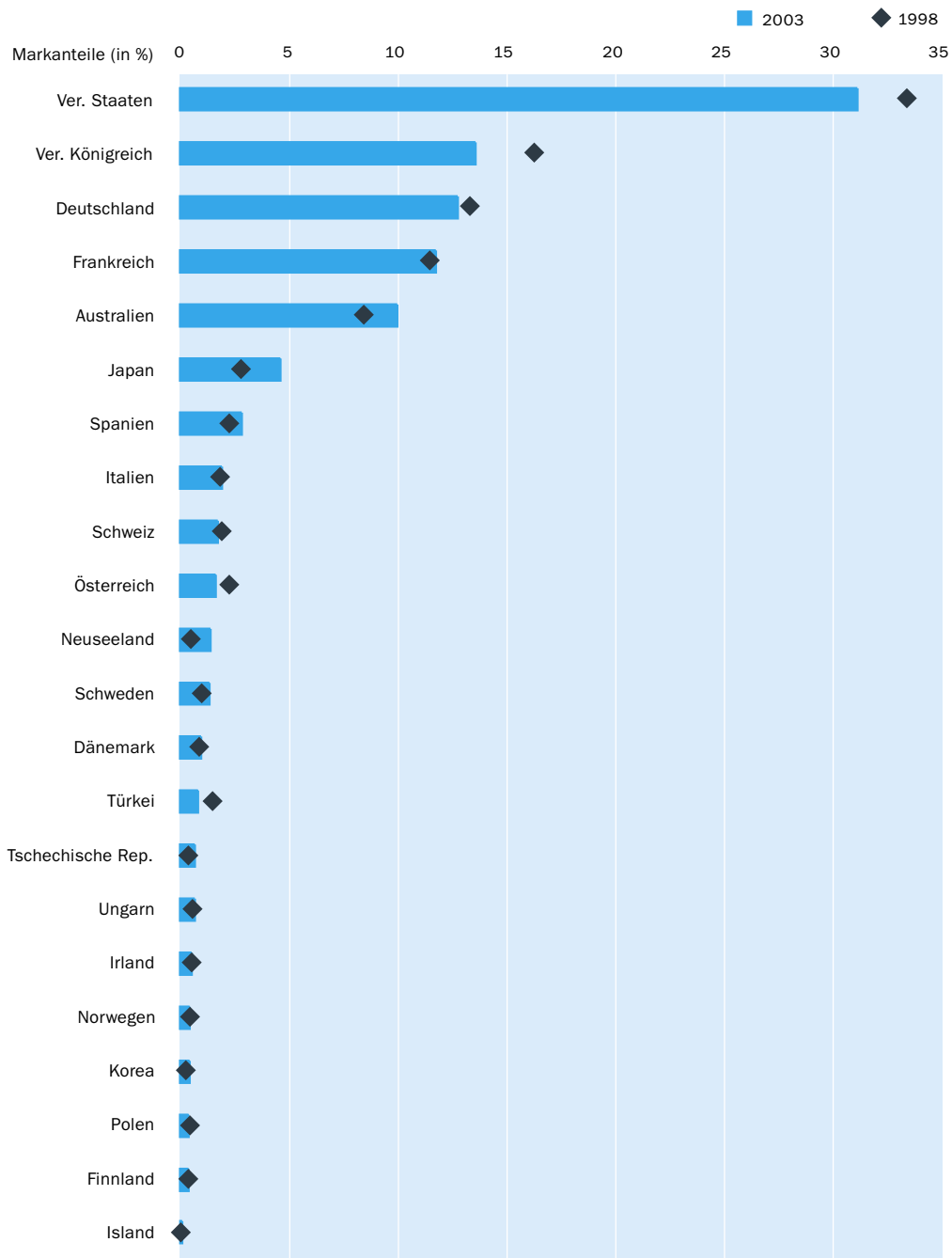
Ähnlich wie im letzten Jahr ging der Anstieg der Gesamtzahl der im Ausland Studierenden zwischen 2002 und 2003 mit einer Veränderung der geografischen Zusammensetzung der im Ausland Studierenden einher.

2003 stellten die asiatischen Studierenden mit 46 Prozent der Gesamtzahl ausländischer Studierender die größte Gruppe der ausländischen Studierenden in denjenigen OECD-Ländern und -Partnerländern dar, die mit Daten vertreten sind. Ihnen folgen die

Abbildung C3.3

Entwicklung der Marktanteile im internationalen Tertiärbereich (1998, 2003)

Anteil aller ausländischen Studierenden (in %), die in bestimmten OECD-Zielländern eingeschrieben sind, nach Zielland



Anmerkung: Für die Vergleichbarkeit über die Zeit bezieht sich der in der Abbildung betrachtete Markt nur auf diejenigen OECD-Länder, für die Daten sowohl für 1998 als auch für 2003 zur Verfügung stehen. Daher unterscheiden sich die Marktanteile für 2003 von den in Abbildung C3.2 dargestellten. Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Marktanteile im Jahr 2003.

Quelle: OECD, Table C3.7 (im Internet unter <http://dx.doi.org/10.1787/501101611002>). StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/501101611002>

Europäer (29 Prozent), darunter insbesondere EU-Bürger (17 Prozent). 11 Prozent aller Auslandsstudierenden kommen aus Afrika, während nur 6 Prozent aus Nordamerika kommen. Ganz am Ende der Liste folgen Studierende aus Lateinamerika mit weniger als 4 Prozent aller ausländischen Studierenden. Insgesamt stammen 36 Prozent aller in der mit Daten vertretenen OECD-Ländern und -Partnerländern eingeschriebenen ausländischen Studierenden aus einem OECD-Land (Tab. C3.2).

Der Anteil der asiatischen Studierenden an den ausländischen Studierenden ist zwischen 2002 und 2003 erneut angestiegen, und zwar um 0,5 Prozentpunkte. Dagegen ist der Anteil europäischer Studierender an der Gesamtzahl ausländischer Studierender von 30 auf 29 Prozent gesunken. Diese Entwicklung lässt vermuten, dass die Nachfrage nach einem Auslandsstudium in Asien schneller gewachsen ist als in Europa (s. Indikator C3 in *Bildung auf einen Blick 2004* [OECD, 2004c]).

Die wichtigsten Herkunftsländer ausländischer Studierender

Auch wenn man ausschließlich die OECD-Länder betrachtet, dominieren die Asiaten und Europäer merklich unter den im Ausland Studierenden. Die koreanischen und die japanischen Studierenden stellen mit 4,2 bzw. 3 Prozent aller ausländischen Studierenden den größten Anteil, gefolgt von den Studierenden aus Deutschland (2,9 Prozent), Frankreich (2,5 Prozent) sowie aus Griechenland und der Türkei (jeweils 2,2 Prozent). Zusammengenommen stellen diese Länder 17 Prozent aller eingeschriebenen ausländischen Studierenden in den OECD-Ländern und -Partnerländern, die Daten meldeten (Tab. C3.2).

Betrachtet man die ausländischen Studierenden, die aus OECD-Partnerländern stammen, so kommen die weitaus meisten aus China, mit 12,8 Prozent aller ausländischen Studierenden (ohne weitere 1,6 Prozent aus Hongkong, China). Damit liegt der Anteil auch deutlich über dem letztjährigen von 9,6 Prozent. Nach China folgen Studierende aus Indien (5 Prozent), Marokko (2,5 Prozent), Malaysia (1,9 Prozent) und Indonesien (1,7 Prozent). Weitere 2,3 Prozent aller ausländischen Studierenden kommen aus Singapur bzw. Thailand (s. Tab. C3.7, <http://dx.doi.org/10.1787/501101611002>).

Auswirkungen der Ereignisse vom 11. September 2001 auf die Zahl ausländischer Studierender und ihre Zielländer

Nach den Ereignissen vom 11. September 2001 in New York City und Washington D.C. verabschiedeten die Vereinigten Staaten den Border Security and Visa Entry Reform Act mit entsprechenden Auswirkungen auf die Einreisebedingungen für ausländische Studierende. Dieses neue Gesetz hat die Einreisebedingungen durch rigorose Überprüfungen des persönlichen Umfeldes verschärft und die Regeln für die Visumvergabe wesentlich restriktiver als vorher gestaltet. Dies hat zu einer Debatte darüber geführt, wie sich dieses neue Einwanderungsgesetz auf die Studienplatzbewerbungen und die Bildungsteilnahme ausländischer Studierender und somit auf die Zusammensetzung der Studentenschaft nach Herkunftsland auswirken wird. Die OECD-Daten für 2003 erlauben es, diese Auswirkungen zu untersuchen, da Studierende, die im akademischen Jahr 2002/2003 in den Vereinigten Staaten eingeschrieben waren, ihren Visumantrag nach den Angriffen und der darauf folgenden Gesetzesänderung vom Mai 2002 einreichten. Darüber hinaus erlauben es die OECD-Daten, die volle Auswirkung dieser Ereignisse nicht nur auf die Aufnahme von ausländischen Studierenden in den

Vereinigten Staaten zu betrachten, sondern auch daraufhin, welche Länder ausländische Studierende als Alternative zu den Vereinigten Staaten gewählt haben.

Zunächst ist zu beachten, dass die Zahl der in den Vereinigten Staaten eingeschriebenen Studierenden im Jahr 2003 größer war als 2002. Der Anstieg war jedoch mit nur 0,6 Prozent gering im Vergleich zu anderen wichtigen Gastländern und auch zu früheren jährlichen Wachstumsraten in den Vereinigten Staaten.

Unabhängig von diesem bescheidenen Gesamtwachstum zeigen sich bei der Anzahl der in den Vereinigten Staaten eingeschriebenen ausländischen Studierenden bei einigen Herkunftsländern zwischen 2002 und 2003 Rückgänge von über 10 Prozent. Hierunter fallen vor allem mehrere Golfstaaten, nordafrikanische und bestimmte südasiatische Länder sowie die Komoren. Besonders deutlich war der Rückgang bei Studierenden aus Brunei (37 Prozent), den Komoren (30 Prozent), Kuwait, Saudi-Arabien und Bahrain (jeweils 25 Prozent), Libyen (21 Prozent), Tunesien (17 Prozent), den Vereinigten Arabischen Emiraten (16 Prozent), dem Jemen und Irak (jeweils 14 Prozent), Oman und Syrien (jeweils 13 Prozent), Malaysia und Ägypten (jeweils 11 Prozent) und Indonesien, Jordanien und Algerien (jeweils 10 Prozent). Ähnliche Entwicklungen in anderen Ländern Afrikas (Botswana, Burundi, Guinea-Bissau, Kongo, Malawi und Ruanda), Europas (Finnland, Griechenland, Island, Malta, Norwegen, Spanien und Zypern) und Asiens (Laos und Thailand) legen nahe, dass sich diese Trends offenbar nicht allein durch die verschärften Einreisebedingungen erklären lassen. Weitere Ursachen für diese Entwicklungen sind möglicherweise veränderte Präferenzen interessierter Studierender, die Entwicklung neuer Bildungsmöglichkeiten im Tertiärbereich des eigenen Landes oder in Nachbarländern oder auch wirtschaftliche Probleme und ungünstige Wechselkurse im Herkunftsland der Studierenden, wodurch die Kosten der Ausbildung in den Vereinigten Staaten entsprechend steigen.

Insgesamt jedoch hat der Zustrom ausländischer Studierender in die Vereinigten Staaten trotz des Rückgangs der Studierenden aus den oben genannten Ländern leicht zugenommen, da die Zahl der Studierenden aus China (47 Prozent) und Indien (12 Prozent) stark angestiegen ist.

Abgesehen von den Auswirkungen der Ereignisse des 11. Septembers 2001 auf die Anzahl ausländischer Studierender in den Vereinigten Staaten und deren Zusammensetzung, ist auch interessant zu betrachten, in welchem Umfang sich Studierende mit einer geringeren Neigung, in den Vereinigten Staaten zu studieren, von diesen abgewendet und in größerem Maße in anderen Ländern ihr Studium aufgenommen haben. Vergleicht man für die Jahre 2002 und 2003 die Zahlen der eingeschriebenen Studierenden der oben genannten Länder in den OECD-Ländern und -Partnerländern, die entsprechende Daten lieferten, wird ersichtlich, dass eine derartige Umorientierung tatsächlich stattgefunden hat. Denn die Studierenden aus den oben genannten, traditionell muslimischen Ländern haben sich in größerem Umfang in Dänemark (plus 68 Prozent), Italien (plus 62 Prozent) und Griechenland (plus 48 Prozent) sowie in geringerem Maße auch in Frankreich (plus 25 Prozent), Irland (plus 23 Prozent), der Slowakischen Republik (plus 22 Prozent), Schweden (plus 18 Prozent) und Ungarn (plus 12 Prozent) eingeschrieben. In einigen Nicht-OECD-Ländern ist ihre Zahl eben-

falls dramatisch angestiegen, vor allem auf den Philippinen (plus 158 Prozent, überwiegend Studierende aus Indonesien), Jordanien (hier stieg die Zahl der Studierenden aus den Nachbarländern Ägypten, Irak und Jemen im Jahr 2003 um mehr als das Doppelte) und in geringerem Maße auch in Indien (plus 33 Prozent, überwiegend aus Malaysia). Auch in anderen Zielländern ist ein bedeutender Anstieg der Studierenden aus bestimmten Herkunftsländern zu beobachten, wie zum Beispiel in Australien bei Studierenden aus Bahrain, Kuwait und Oman (plus 45, 43 bzw. 54 Prozent), in Irland bei Studierenden aus Malaysia (plus 28 Prozent) und im Vereinigten Königreich bei Studierenden aus Bahrain, dem Jemen und Syrien (plus 44, 55 bzw. 23 Prozent).

Anteil ausländischer Studierender an der Gesamtzahl der Studierenden

Vorstehend wurde die Verteilung der absoluten Anzahl der ausländischen Studierenden nach Herkunfts- und Gastland sowie deren Entwicklung analysiert. Die Größe des jeweiligen nationalen Tertiärbereichs kann u. a. dadurch erfasst werden, dass man die Gesamtzahl der im Tertiärbereich aufgenommenen ausländischen Studierenden und der Bürger, die aus diesem Land zum Studium ins Ausland gehen, in Relation zur gesamten tertiären Bildungsbeteiligung in diesem Land setzt.

Große Unterschiede beim Anteil ausländischer Studierender in den OECD-Ländern

Australien und die Schweiz nehmen prozentual zur Gesamtzahl der Studierenden in ihrem Tertiärbereich den größten Prozentsatz ausländischer Studierender auf, mit fast 20 Prozent der Studierenden, die aus dem Ausland kommen (19 Prozent in Australien und 18 Prozent in der Schweiz). Relativ gesehen ist der Anteil ausländischer Studierender mit 10 bis 14 Prozent der inländischen Einschreibungen auch in Belgien, Deutschland, Frankreich, Neuseeland, Österreich und dem Vereinigten Königreich beachtlich. Dagegen bleibt der Anteil ausländischer Studierender in Italien, Korea, Polen, der Slowakischen Republik und der Türkei unter 2 Prozent (Abb. C3.1).

Im Vergleich zu den OECD-Ländern nehmen die OECD-Partnerländer im Verhältnis zu ihrer Größe nur eine verschwindend geringe Zahl von ausländischen Studierenden auf. Ausnahmen hiervon bilden Jordanien und Malaysia, wo der Anteil ausländischer Studierender bei 8 bzw. 4 Prozent aller Studierenden liegt (Tab. C3.1).

Trends zeigen das Auftreten neuer Akteure auf dem globalen Bildungsmarkt auf

In einigen OECD-Ländern ist der Anteil ausländischer Studierender in den betreffenden Bildungseinrichtungen im Vergleich zu 1998 erheblich angestiegen. Diese Zunahme ist in Island, Italien, Japan, Korea, Neuseeland, Norwegen, Schweden, Spanien und der Tschechischen Republik mit einem Index der Veränderung von ungefähr 150 oder darüber besonders auffallend (Tab. C3.1).

Diese zunehmende Internationalisierung gilt auch für einige der im Verhältnis zur ihrer Größe wichtigsten Aufnahmeländer wie Australien (mit einem Index der Veränderung von 149), Frankreich (143), Deutschland (132) und vor allem Neuseeland. Hier ist der Anteil ausländischer Studierender von 3,7 auf 13,5 Prozent hochgeschwollen (ein Index von 368), womit Neuseeland jetzt zur Gruppe der wichtigen Länder des internationalen Bildungsmarktes gehört. Trotz dieses signifikanten Anstiegs spielt Neuseeland – wenn man den internationalen Bildungsmarkt insgesamt betrachtet – immer noch eine relativ kleine Rolle. Dagegen hat sich der Anteil ausländischer Studierender

in der Schweiz, dem Vereinigten Königreich oder den Vereinigten Staaten in den letzten fünf Jahren nicht grundlegend verändert.

Im Ausland Studierende im Verhältnis zur Gesamtzahl der Studierenden

Man kann anhand des Anteils der im Ausland studierenden Bürger eines Landes an der Gesamtzahl der Studierenden dieses Landes auch Schätzungen darüber anstellen, in welchem Ausmaß Studierende das Heimatland für ein Auslandsstudium verlassen. Diese Angabe bezieht sich hier lediglich auf die in anderen OECD-Ländern und -Partnerländern Studierenden, sofern diese Länder Daten gemeldet haben. Somit sind die Studierenden in Ländern, die keine Daten über ausländische Studierende zur Verfügung stellen, in Spalte 1 der Tabelle C1.3 nicht enthalten. Daher ist wahrscheinlich die Zahl der im Ausland eingeschriebenen Studierenden in diesem Indikator zu niedrig angesetzt. Eine weitere potenzielle Fehlerquelle hinsichtlich zu niedrig angesetzter Zahlen könnte die Berechnung des Indikators auf Jahresbasis darstellen, da viele Studierende kein ganzes akademisches Jahr im Ausland studieren. So verbringt beispielsweise die Mehrzahl der Studierenden, die aus den Vereinigten Staaten ins Ausland gehen, nur maximal ein halbes Jahr dort.

Große Unterschiede beim Prozentsatz der im Ausland Studierenden

Das Verhältnis der im Ausland eingeschriebenen Studierenden zur Gesamtzahl der Studierenden im Heimatland differiert sehr stark von unter 2 Prozent in den Vereinigten Staaten (0,2 Prozent), Australien (0,6 Prozent), Mexiko (0,9 Prozent), dem Vereinigten Königreich (1,2 Prozent), Polen (1,3 Prozent), Spanien (1,5 Prozent) und Japan (1,6 Prozent) bis zu ganzen 22,3 Prozent in Island und sogar 211,6 Prozent in Luxemburg (s. Tab. C3.1, Spalte 6). Luxemburg ist jedoch ein Sonderfall, denn dort gibt es nur postsekundäre, nichttertiäre Bildungsgänge bzw. können Studierende dort nur das erste Studienjahr auf Hochschulniveau absolvieren. Da die luxemburgischen Studierenden ihr Studium im Ausland fortsetzen müssen, ist eine große Anzahl im Verhältnis zu den im Inland eingeschriebenen Studierenden im Ausland eingeschrieben.

Bei den OECD-Partnerländern haben Simbabwe, Malaysia und Tunesien mit 11,6, 6,5 bzw. 4,7 Prozent das höchste Verhältnis der im Ausland eingeschriebenen Studierenden zu den im Inland eingeschriebenen Studierenden.

Saldo des internationalen Austauschs Studierender

Wenngleich auch über 550.000 Studierende mehr zum Studium in die Vereinigten Staaten reisen, als es US-amerikanische Studierende im Ausland gibt, nehmen andere Länder im Verhältnis zur Größe ihres Tertiärbereichs noch wesentlich mehr ausländische Studierende auf. Der Nettozugang eingeschriebener Studierender, gemessen an der Gesamtzahl der in diesen Ländern im Tertiärbereich eingeschriebenen Studierenden, beträgt in Australien, der Schweiz und dem Vereinigten Königreich zwischen 5,2 und 8 Prozent (s. Tab. C3.1, Spalte 7). Umgekehrt ist der Nettoabgang von Studierenden in Griechenland, Irland, Island, Norwegen und der Slowakischen Republik mit zwischen 4 und 19 Prozent relativ am stärksten. Der Saldo der Bewegungen der Studierenden berücksichtigt nur diejenigen, die aus einem OECD-Land oder -Partnerland kommen bzw. in einem solchen Land studieren, wenn aus diesem Land Zahlenmaterial vorlag. Der absolute Saldo der Länder, die eine erhebliche Zahl an Studierenden aus Ländern aufnehmen bzw. in Länder entsenden, die keine Angaben machten, könnte daher anders aussehen.

Nettozugang ausländischer Studierender als Hinweis auf die wirtschaftlichen Vorteile der Internationalisierung

Sowohl die Einnahmen aus den Studiengebühren als auch vor allem der entsprechende Inlandsverbrauch der ausländischen Studierenden schlagen sich beide in der Leistungsbilanz als Export von Bildungsdienstleistungen nieder. Der wirtschaftliche Gewinn ist am größten, wenn gegenüber den ausländischen Studierenden eine Politik der Kostendeckung durch Studiengebühren verfolgt wird. Im Gegensatz hierzu hängt in den Ländern, die von den ausländischen Studierenden Unterrichts- bzw. Studiengebühren unterhalb der Selbstkosten für die Bereitstellung der Bildung verlangen, der Nettogewinn vom Ausmaß des Inlandskonsums der ausländischen Studierenden ab. In den wichtigsten Aufnahmeländern wie Australien und Neuseeland war der Export von Bildungsdienstleistungen im Jahr 2003 der drittgrößte Exportfaktor bei den Dienstleistungen.

Abgesehen von den direkten Vorteilen der Internationalisierung der Hochschulausbildung könnte eine höhere Studierendenzahl auch zu indirekten Vorteilen führen, denn so entstehen für Nettoaufnahmeländer Größenvorteile im Tertiärbereich, und sie können ihre Auswahl an Bildungsgängen erhöhen und/oder ihre Kosten pro Studierenden senken. Dieser Effekt könnte insbesondere für Aufnahmeländer mit einer relativ geringen Bevölkerungszahl von Bedeutung sein (z. B. die Schweiz).

Ferner zwingt das Vorhandensein potenzieller ausländischer Kunden (Studierender) die tertiären Bildungseinrichtungen auch dazu, qualitativ hochwertige Studiengänge anzubieten, die sich gegenüber anderen ausländischen Wettbewerbern absetzen, was zu einem reaktionsschnellen und kundenorientierten Hochschulsystem beitragen kann, vor allem in Bildungseinrichtungen mit einem hohen Anteil an ausländischen Studierenden.

Schließlich kann die Aufnahme ausländischer Studierender bis zu einem gewissen Grad auch einen Technologietransfer bewirken (insbesondere bei weiterführenden Forschungsprogrammen), interkulturelle Kontakte fördern und dazu beitragen, soziale Netzwerke für die Zukunft aufzubauen.

Die Zusammensetzung der ausländischen Studentenschaft in den einzelnen Ländern

Die Aufnahme ausländischer Studierender aufgeschlüsselt nach Bildungsbereich und Art des Studiums im Tertiärbereich lässt Spezialisierungen erkennen

In einigen Ländern besucht ein relativ großer Teil der ausländischen Studierenden Bildungsgänge im Tertiärbereich. Unter den OECD-Ländern zählen hierzu Belgien (43,8 Prozent), Neuseeland (32,6 Prozent), Korea (25,1 Prozent) und Griechenland (23,4). Außerhalb des OECD-Raums gilt dies in noch größerem Ausmaß für Malaysia (52,4 Prozent) (Tab. C3.4).

Im Gegensatz dazu schreibt sich in anderen Ländern ein großer Prozentsatz der ausländischen Studierenden in den stark theoretisch ausgerichteten weiterführenden Forschungsprogrammen ein. Dies ist vor allem in Spanien (21,9 Prozent), der Schweiz (18,4 Prozent) und Finnland (17,8 Prozent) der Fall, was vermuten lässt, dass dort attraktive weiterführende Programme für interessierte ausländische Graduierte

angeboten werden. In etwas geringerem Maße lässt sich diese Konzentration auch in Schweden (12,7 Prozent), der Tschechischen Republik (12,3 Prozent), Korea (11,1 Prozent) und dem Vereinigten Königreich (9,4 Prozent) beobachten. Alle diese Länder werden vermutlich von erheblichen Beiträgen dieser hoch qualifizierten ausländischen Studierenden zur jeweiligen nationalen Forschung und Entwicklung profitieren. Darüber hinaus kann diese Spezialisierung auch zu steigenden Einnahmen aus den Studiengebühren pro ausländischem Studierenden in den Ländern führen, die Studiengebühren in voller Höhe verlangen (Tab. C3.4).

Die Aufnahme ausländischer Studierender nach Fächergruppen lässt attraktive Bildungsmöglichkeiten in einzelnen Ländern erkennen

Tabelle C3.5 zeigt, dass in Australien mehr als jeder fünfte ausländische Studierende (21,2 Prozent) ein naturwissenschaftlich ausgerichtetes Fach wählt, in Japan und Polen dagegen weniger als jeder Fünfzigste (1,7 bzw. 1,8 Prozent). Auch in den Vereinigten Staaten (19,5 Prozent), Norwegen (19,1 Prozent), Neuseeland (16,1 Prozent), Deutschland (15,7 Prozent), der Schweiz und dem Vereinigten Königreich (jeweils 14,3 Prozent) und Schweden (12,9 Prozent) ist ein großer Teil der ausländischen Studierenden in naturwissenschaftlich ausgerichteten Fächern eingeschrieben.

Betrachtet man die naturwissenschaftlichen Disziplinen etwas allgemeiner, d. h., zählt man Ingenieurwesen, Fertigung und Bauwesen zu den naturwissenschaftlich ausgerichteten Fächern hinzu, erhält man ein etwas anderes Bild. Danach hat Finnland mit 39,3 Prozent den größten Anteil ausländischer Studierender in diesen Fächergruppen. Der Anteil der ausländischen Studierenden in natur- oder ingenieurwissenschaftlich ausgerichteten Fächern ist auch in den Vereinigten Staaten (37 Prozent), Australien (33,2 Prozent), Deutschland (32,9 Prozent), Schweden (31,9 Prozent), der Schweiz (29,6 Prozent) und dem Vereinigten Königreich (29,4 Prozent) hoch. Dagegen sind in Polen, Belgien, Island und Japan nur wenige ausländische Studierende in naturwissenschaftlich ausgerichteten Fächern und dem Ingenieurwesen eingeschrieben (Abb. C3.4).

Bemerkenswert ist, dass die meisten Länder, in denen ein großer Anteil ausländischer Studierender in natur- und ingenieurwissenschaftlich ausgerichteten Fächern eingeschrieben ist, Studiengänge in Englisch anbieten. Im Falle Deutschlands könnte der große Anteil ausländischer Studierender in den naturwissenschaftlich ausgerichteten Disziplinen auch ein Ergebnis der traditionellen Stärke des Landes in diesen Bereichen sein.

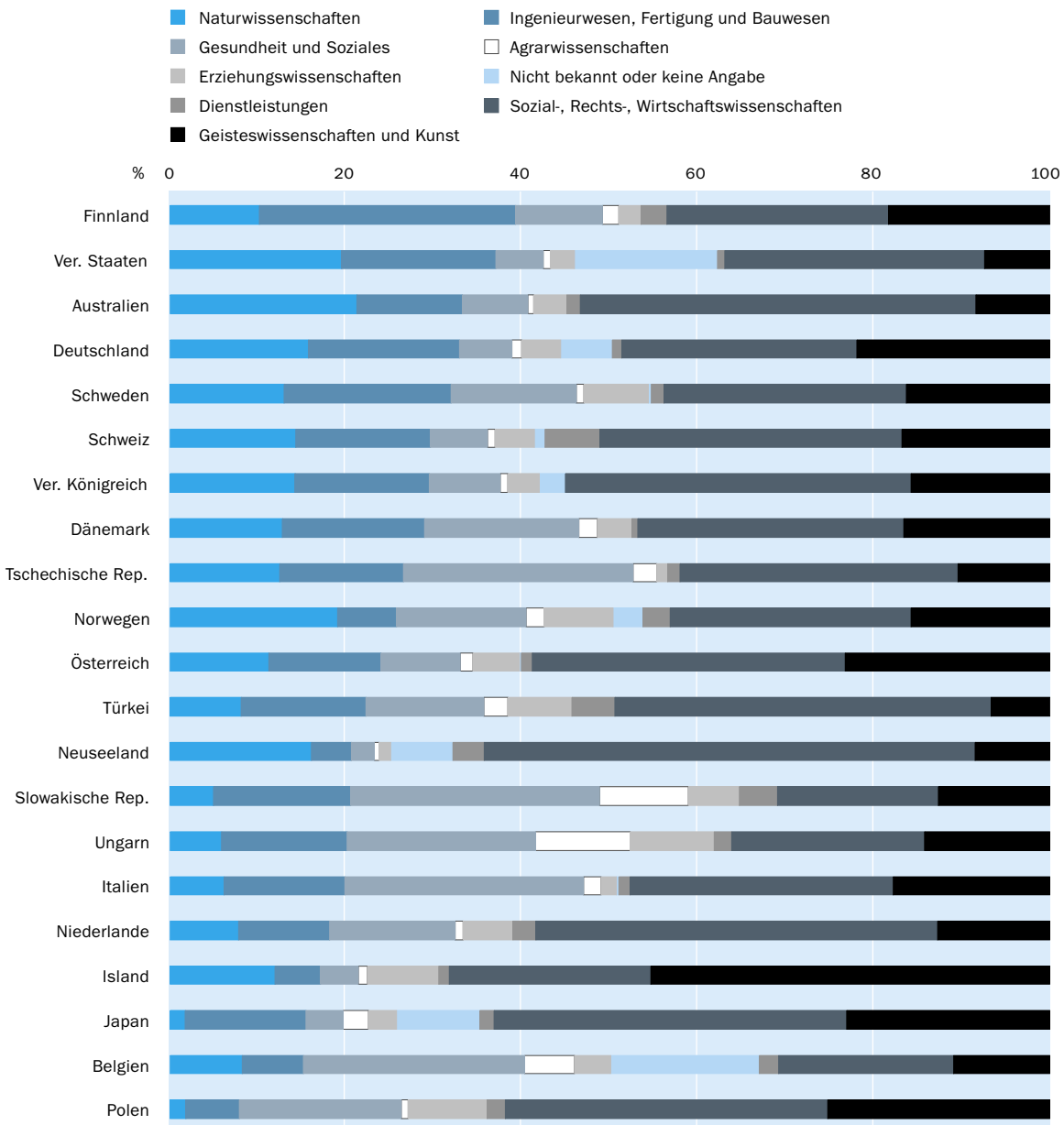
In den nichtenglischsprachigen Ländern ist dagegen ein großer Anteil der ausländischen Studierenden in den Geisteswissenschaften und Kunst eingeschrieben. Geisteswissenschaften und Kunst werden von 45,3 Prozent der ausländischen Studierenden in Island bevorzugt und von etwa jedem vierten ausländischen Studierenden in Polen (25,2 Prozent), Österreich (23,3 Prozent), Japan (23,1 Prozent) und Deutschland (21,9 Prozent).

Studiengänge im Bereich Sozial-, Wirtschafts- und Rechtswissenschaften sind ebenfalls für eine große Anzahl ausländischer Studierender attraktiv. In Australien, den Niederlanden und Neuseeland sind etwa die Hälfte aller ausländischen Studierenden (45, 45,7 bzw. 55,8 Prozent) in diesen Fächergruppen eingeschrieben. Auch in der

Abbildung C3.4

Verteilung ausländischer Studierender nach Fächergruppen (2003)

Jeweiliger Anteil der ausländischen Studierenden (in %)



Anmerkung: Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils ausländischer Studierender (in %), die in Naturwissenschaften, Ingenieurwesen, Fertigung und Bauwesen eingeschrieben sind.

Quelle: OECD, Tabelle C3.5. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/501101611002>

Türkei (42,8 Prozent) und Japan (40,1 Prozent) entscheidet sich ein hoher Prozentsatz der ausländischen Studierenden für die Sozial-, Wirtschafts- und Rechtswissenschaften.

Bei den Studiengängen im Bereich Gesundheit und Soziales hängt die Lage sehr stark von den jeweiligen staatlichen Regelungen zur Anerkennung von medizinischen Abschlüssen ab. Bildungsgänge im Bereich Gesundheit und Soziales sind für viele

ausländische Studierende innerhalb der EU und der ehemaligen Beitrittsländer sehr attraktiv. Das gilt besonders für die Slowakische Republik (28,3 Prozent der ausländischen Studierenden), Italien (27,1 Prozent), die Tschechische Republik (26,1 Prozent), Belgien (25,2 Prozent) und Ungarn (21,5 Prozent). Dies steht in engem Zusammenhang mit den Zugangsbeschränkungen, die in vielen europäischen Ländern das inländische Angebot an Bildungsgängen im medizinischen Bereich beschränken. Diese führen zu einer gesteigerten Bildungsnachfrage in anderen EU-Staaten, um diese Zulassungsbeschränkungen zu umgehen, unter Ausnutzung der Tatsache, dass innerhalb der EU-Staaten medizinische Abschlüsse gemäß der Europäischen Richtlinie zur Medizin automatisch anerkannt werden (Richtlinie 93/16/EWG des Rates vom 5. April 1993 zur Erleichterung der Freizügigkeit für Ärzte und zur gegenseitigen Anerkennung ihrer Diplome, Prüfungszeugnisse und sonstigen Befähigungsnachweise).

Ganz allgemein lässt die Konzentration ausländischer Studierender in bestimmten Fachrichtungen des jeweiligen Gastlandes attraktive Bildungsangebote erkennen, die zahlreiche ausländische Studierende anziehen. Diese Anziehungskraft beruht auf mehreren Faktoren sowohl beim Angebot als auch bei der Nachfrage.

Auf der Angebotsseite bieten einige Gastländer „Kompetenz-Center“ bzw. gelten traditionell als Experten in bestimmten Fächern/Fächergruppen, so dass sie für eine große Zahl Studierender aus anderen Ländern attraktiv sind (z. B. Deutschland und Finnland bei den natur- und ingenieurwissenschaftlich ausgerichteten Fächern). Bei den Geisteswissenschaften und Kunst haben einige Länder bei bestimmten Bildungsangeboten ebenfalls eine Art natürliches Monopol. Dies gilt ganz besonders für Sprach- und Kulturwissenschaften (z. B. in Deutschland, Island, Japan und Österreich).

Auf der Nachfrageseite können bestimmte Merkmale der ausländischen Studierenden erklären, weshalb sie sich auf bestimmte Fächergruppen konzentrieren. Studierende in naturwissenschaftlich ausgerichteten Fächern beherrschen in der Regel seltener mehrere Fremdsprachen, weshalb sie möglicherweise häufiger in Ländern studieren, die Studiengänge in Englisch anbieten, und seltener in Japan. Ebenso kann die Nachfrage vieler asiatischer Studierender nach einer betriebswirtschaftlichen Ausbildung erklären, weshalb die Anzahl ausländischer Studierender im Bereich Sozial-, Wirtschafts- und Rechtswissenschaften im benachbarten Australien und Neuseeland so hoch ist. Und schließlich führen die EU-Bestimmungen zur Anerkennung von medizinischen Abschlüssen zur großen Anzahl ausländischer Studierender im Bereich Gesundheit und Soziales in EU-Staaten.

Definitionen und angewandte Methodik

Datenquellen, Definitionen und Referenzzeitraum

Die Daten zu ausländischen Studierenden beruhen auf der alljährlich von der UNESCO, der OECD und Eurostat durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik.

Studierende, die nicht Staatsangehörige des Landes sind, für das die Daten erhoben werden, gelten als ausländische Studierende. Diese Klassifikation ist zwar pragmatisch und operational, führt jedoch aufgrund der unterschiedlichen nationalen Regelungen

zur Einbürgerung von Migranten und der Tatsache, dass einige Länder die Anzahl der eingereisten und der aufenthaltsberechtigten ausländischen Studierenden nicht separat angeben können, zu Inkonsistenzen. Daher wird in den Ländern, in denen eine strenge Einbürgerungspolitik verfolgt wird, die Anzahl der ausländischen Studierenden im Vergleich zu den Ländern, in denen Einwanderer leichter die Staatsbürgerschaft erwerben können, zu hoch angesetzt. Insofern ist bei allen bilateralen Vergleichen der Angaben zu ausländischen Studierenden Vorsicht angebracht, da sich die Länder in der Definition und Erfassung der bei ihnen studierenden Ausländer unterscheiden. Insbesondere ist zu beachten, dass einige Länder nur die Ausländer erfassen, die explizit zum Zweck des Studiums eingereist sind, während andere sowohl permanent im Inland lebende Ausländer als auch speziell eingereiste erfassen (s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005 zu länderspezifischen Definitionen und Erfassung).

Sofern nicht anders angegeben, beziehen sich die Daten auf das akademische Jahr 2002/2003.

Angewandte Methodik

Die Daten über ausländische Studierende werden von den Gastländern erhoben. Die Daten über die Anzahl ausländischer Studierender wurden daher mit der gleichen Methode gewonnen wie die über die Gesamtzahl der Studierenden, d. h., es werden die Unterlagen über die regulär in einem Studiengang eingeschriebenen Studierenden zugrunde gelegt. Üblicherweise wurden die in- und die ausländischen Studierenden an einem bestimmten Tag oder innerhalb eines bestimmten Zeitraums während des Jahres gezählt. Damit lässt sich der Anteil der ausländischen Studierenden bestimmen, die in einem Bildungssystem eingeschrieben sind, aber die tatsächliche Zahl von Personen, die an einem internationalen Austausch teilgenommen haben, kann viel höher liegen, da viele Studierende für weniger als ein ganzes akademisches Jahr ins Ausland gehen oder an einem Austauschprogramm teilnehmen, das keine Einschreibung bei der ausländischen Bildungseinrichtung voraussetzt (z. B. Austauschprogramme zwischen Universitäten oder Mobilität im Rahmen von Forschungsprojekten).

Da die Daten außerdem im Gastland erhoben werden, beziehen sie sich auf die Studierenden, die in das betreffende Land gekommen sind, und nicht auf diejenigen, die aus dem betreffenden Land ins Ausland gehen. Gastländer in diesem Indikator sind alle OECD-Länder (mit Ausnahme von Kanada, Luxemburg und Mexiko) sowie die OECD-Partnerländer Argentinien, Brasilien, Chile, Indien, Indonesien, Jordanien, Malaysia, die Philippinen, die Russische Föderation, Thailand und Tunesien. In diesem Indikator bleiben Studierende in jenen OECD-Ländern unberücksichtigt, die keine Angaben über die Anzahl der bei ihnen studierenden Ausländer machten, sowie diejenigen, die in anderen als den genannten OECD-Partnerländern studieren. Daher ist bei allen Aussagen über die Zahl der Studierenden, die ein Auslandsstudium absolvieren, deren Zahl zu niedrig angesetzt (Tab. C3.1 und C3.3), das gilt vor allem für die Länder, von denen zahlreiche Bürger in Ländern studieren, die der OECD keine Zahlen zu ausländischen Studierenden zur Verfügung stellen.

Tabelle C3.1 zeigt sowohl den Anteil ausländischer Studierender als auch die Staatsbürger dieses Landes, die im Ausland studieren, als Prozentsatz der Gesamtstudierendenzahl. Die als Nenner verwendete Zahl für die Gesamtzahl der eingeschriebenen

Studierenden umfasst alle in- und ausländischen Studierenden in diesem Land, schließt aber die Staatsangehörigen dieses Landes, die im Ausland studieren, aus.

Der Index des Umfangs der Aufnahme ausländischer Studierender in Tabelle C3.1 vergleicht die Anteile der ausländischen Studierenden an der Gesamtzahl der Studierenden mit der Durchschnittszahl für die OECD-Länder. Dadurch kann der Maßstab für den Umfang der Aufnahme ausländischer Studierender anhand der Größe des tertiären Bildungsbereichs präzisiert werden. Eine Indexzahl über (unter) 1 bedeutet, dass anteilmäßig an der Gesamtzahl der Studierenden mehr (weniger) ausländische Studierende aufgenommen wurden als im OECD-Mittel. Andererseits kann man diesen Index auch als einen Vergleich interpretieren, und zwar zwischen dem Gewicht eines Landes hinsichtlich der Aufnahme ausländischer Studierender aus den OECD-Ländern und seinem Gewicht hinsichtlich der Studierendenzahlen in der OECD. In diesem Fall bedeutet eine Indexzahl über (unter) 1, dass dieses Land mehr (weniger) ausländische Studierende aufnimmt als anhand seines Gewichts für die Gesamtzahl der Studierenden innerhalb der OECD zu vermuten wäre.

Die Tabellen C 3.2, C3.4 und C3.5 zeigen die Verteilung ausländischer Studierender eines Bildungssystems nach ihrem Heimatland (Tab. C3.2), nach Bildungsbereich und Art des Studiums im Tertiärbereich (Tab. C3.4) und nach der Fächergruppe, in der die Studierenden eingeschrieben sind (Tab. C3.5).

Tabelle C3.3 zeigt die Aufteilung der im Ausland Studierenden eines jeden Landes nach Studienland. Wie oben erwähnt, umfasst die als Nenner verwendete Gesamtzahl der im Ausland eingeschriebenen Studierenden nur die Studierenden, die in Ländern eingeschrieben sind, die Daten gemeldet haben. Daher können die entsprechenden Ergebnisse verzerrt sein und für die Länder zu hoch angesetzt sein, die eine große Anzahl Studierender in Länder entsenden, die keine Daten melden.

Tabelle C3.6 zeigt Entwicklungen der absoluten Zahl ausländischer Studierender, die OECD-Länder und -Partnerländer meldeten, sowie Index-Veränderungen zwischen 2002 und 2003 sowie zwischen 1998 und 2000. Es ist zu berücksichtigen, dass diese Daten auf der Zahl der ausländischen Studierenden beruht, die in Ländern eingeschrieben sind, die Daten an die OECD melden. Die Zahl dieser Länder hat im Laufe der Zeit immer weiter zugenommen, so dass die Zahlen nicht stringent vergleichbar sind. Daher ist bei der Interpretation dieser Entwicklungen Vorsicht geboten.

Tabelle C3.7 (<http://dx.doi.org/10.1787/501101611002>) schließlich liefert die Übersicht der ausländischen Studierenden nach Herkunfts- und Gastland.

Zusätzliche Informationen

Die zu erwartende Bildungsdauer im Tertiärbereich ist in Ländern mit einem hohen Anteil ausländischer Studierender verzerrt und fällt zu hoch aus. Das ist bei der Interpretation von Trends und Unterschieden zwischen Ländern bei der zu erwartenden Bildungsdauer im Tertiärbereich zu berücksichtigen (s. Indikatoren C1 und C2).

Ebenso wirkt sich die relative Bedeutung der eingeschriebenen ausländischen Studierenden auf die Abschlussquoten aus und kann in einigen Bildungsbereichen oder Fächergruppen zu einem künstlichen Anstieg führen (s. Indikator A3).

Aber im Ausland Studierende sind nur ein Aspekt der Internationalisierung des Tertiärbereichs. Im letzten Jahrzehnt sind neue Formen der grenzüberschreitenden Bildung entstanden, wie z. B. die Mobilität von Bildungsangeboten und Bildungseinrichtungen über Grenzen hinweg. Die grenzüberschreitende postsekundäre Bildung hat sich jedoch aus verschiedenen Gründen in unterschiedlichen Regionen der Welt grundlegend anders entwickelt. Eine detaillierte Analyse dieser Fragen und auch der Auswirkungen der Internationalisierung des Tertiärbereichs auf Handel und Politik findet sich in [Internationalisation and Trade in Higher Education: Opportunities and Challenges](#) (OECD, 2004d).

In Forschungsarbeiten der letzten Zeit wurde die Bedeutung des Humankapitals und der Bildung für das Wirtschaftswachstum und bestimmte gesamtgesellschaftliche Effekte betont (s. Indikator A10). Als Ergebnis findet im Moment ein weltweiter Wettbewerb um hoch qualifizierte Arbeitskräfte statt. Ein Aspekt dieses Phänomens besteht darin, dass ausländische Studierende in einigen OECD-Ländern zunehmend als potenzielle hoch qualifizierte Einwanderer betrachtet werden. Denn ausländische Studierende beherrschen die Sprache des Gastlandes, sind vertraut mit seiner Kultur, und ihre Abschlüsse sind den lokalen Arbeitgebern bekannt, daher können sie direkt auf dem Arbeitsmarkt des Ziellandes beschäftigt werden. Verschiedene OECD-Länder haben daher ihre Einwanderungsbestimmungen gelockert, um die temporäre oder permanente Einreise bestimmter ausländischer Studierender zu fördern, was in gewissem Ausmaß mit dem Verlust von Humankapital in den Herkunftsländern verbunden sein kann. Dies wird in [Trends in International Migration – 2004 Edition](#) (OECD, 2005a) und [Academic Mobility and Immigration](#) (Tremblay, 2005) ausführlicher diskutiert.

Tabelle C3.1

Austausch von Studierenden im Tertiärbereich (2003)

Eingeschriebene ausländische Studierende als Prozentsatz aller Studierenden (aus- und inländisch) und Austausch von Studierenden als Prozentsatz der Gesamtstudierendenzahl

Bedeutung der Spalte (1): 13,5 Prozent der Studierenden im Tertiärbereich in Österreich sind ausländische Studierende (aus der ganzen Welt).

Bedeutung der Spalte (4): In Australien sind 2,9-mal mehr ausländische Studierende eingeschrieben als im OECD-Durchschnitt, während in Finnland der Anteil ausländischer Studierender das 0,4fache des OECD-Durchschnitts beträgt.

Bedeutung der Spalte (5): Ausländische Studierende aus anderen Ländern, die Angaben zu ausländischen Studierenden machen, stellen in Österreich 9,2 Prozent aller Studierenden im Tertiärbereich.

Bedeutung der Spalte (6): 5,5 Prozent aller Studierenden im Tertiärbereich in Österreich studieren in anderen Ländern, die Angaben zu ausländischen Studierenden machen.

Spalte (7) enthält die Differenz zwischen Spalte (5) und Spalte (6).

	Ausländische Studierende aus der ganzen Welt als Prozentsatz aller Studierenden (aus- und inländisch)			Index des Umfangs der Aufnahme ausländischer Studierender im Verhältnis zum OECD-Referenzgebiet ¹	Austausch mit Studierenden aus anderen Ländern ² , die Angaben zu ausl. Studierenden machen (im Verhältnis zur Gesamtzahl der Studierenden im Tertiärbereich)			Ausländische Studierende nach Geschlecht	
	2003	1998	Index der Veränderung (1998 = 100)		Aufnahme Studierender aus anderen Ländern, die Angaben zu ausl. Studierenden machen	Studierende des jeweiligen Landes, die in einem anderen Land, das Angaben zu ausl. Studierenden macht, eingeschrieben sind	Nettoaufnahme Studierender aus Ländern, die Angaben zu ausl. Studierenden machen	% Männer	% Frauen
	(1)	(2)							
OECD-Länder									
Australien	18,7	12,6	149	2,9	8,6	0,6	8,0	53,1	46,9
Österreich	13,5	11,5	118	2,1	9,2	5,5	3,8	48,1	51,9
Belgien	11,2	m	m	1,8	5,7	3,1	2,7	m	m
Kanada	m	2,8	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Rep.	4,3	1,9	229	0,7	2,8	2,4	0,4	51,4	48,6
Dänemark	9,0	6,0	149	1,4	3,4	3,3	0,1	45,9	54,1
Finnland	2,5	1,7	146	0,4	0,9	3,5	-2,6	53,5	46,5
Frankreich	10,5	7,3	143	1,6	2,5	2,5	n	51,3	48,7
Deutschland ³	10,7	8,2	132	1,7	5,3	2,8	2,5	50,7	49,3
Griechenland	2,2	m	m	0,3	0,1	8,4	-8,3	m	m
Ungarn	3,1	2,6	120	0,5	1,2	2,1	-0,9	53,8	46,2
Island	4,3	2,4	181	0,7	3,3	22,3	-19,0	34,7	65,3
Irland	5,6	4,8	116	0,9	4,0	8,7	-4,7	49,7	50,3
Italien	1,9	1,2	152	0,3	0,8	2,2	-1,4	43,7	56,3
Japan	2,2	1,4	154	0,3	0,7	1,6	-0,9	51,9	48,1
Korea	0,2	0,1	253	n	0,1	2,8	-2,7	52,9	47,1
Luxemburg	m	30,5	m	m	m	211,6	m	m	m
Mexiko	m	m	m	m	m	0,9	m	m	m
Niederlande ³	3,9	m	m	0,6	2,5	2,4	0,1	46,1	53,9
Neuseeland	13,5	3,7	368	2,1	3,5	3,5	n	50,1	49,9
Norwegen	5,2	3,2	165	0,8	2,2	7,1	-4,9	43,1	56,9
Polen ^{3,4}	0,4	0,5	84	0,1	0,1	1,3	-1,2	45,9	54,0
Portugal	3,9	m	m	0,6	1,2	3,0	-1,8	49,9	50,1
Slowakische Rep.	1,0	m	m	0,2	0,3	9,1	-8,8	61,7	38,3
Spanien	2,9	1,7	175	0,5	1,9	1,5	0,4	44,0	56,0
Schweden	7,8	4,5	175	1,2	4,6	3,6	1,0	43,4	56,6
Schweiz	17,7	15,9	111	2,8	12,4	4,7	7,6	55,2	44,8
Türkei ³	0,8	1,3	62	0,1	0,1	2,5	-2,4	69,3	30,7
Ver. Königreich	11,2	10,8	103	1,8	6,5	1,2	5,2	51,7	48,3
Ver. Staaten	3,5	3,2	109	0,6	1,7	0,2	1,5	m	m
Ländermittel	6,4	5,8⁵	1,0	3,2	4,0	-1,1	50,0	50,0	
OECD-Partnerländer									
Argentinien ^{3,6,7,8}	0,2	m	m	n	n	0,4	-0,4	m	m
Brasilien ^{7,8}	n	m	m	n	n	0,5	-0,5	m	m
Chile	0,9	m	m	0,1	0,5	1,1	-0,6	m	m
China	m	m	m	m	m	1,8	m	m	m
Ägypten	m	m	m	m	m	0,3	m	m	m
Indien	0,1	m	m	n	n	0,9	-0,9	m	m
Indonesien	n	m	m	n	n	1,0	-1,0	m	m
Israel	m	m	m	m	m	3,3	m	m	m
Jordanien ⁴	8,5	m	m	1,3	0,5	3,0	-2,5	m	m
Malaysia ⁷	4,4	m	m	0,7	1,2	6,5	-5,3	m	m
Paraguay	m	m	m	m	m	0,8	m	m	m
Peru	m	m	m	m	m	1,0	m	m	m
Philippinen	0,2	m	m	n	0,1	0,3	-0,2	m	m
Russische Föd. ³	0,8	m	m	0,1	m	0,3	m	m	m
Thailand ^{4,8}	0,2	m	m	n	n	1,0	-1,0	m	m
Tunesien	0,9	m	m	0,1	m	4,7	m	m	m
Uruguay	m	m	m	m	m	1,6	m	m	m
Simbabwe	m	m	m	m	m	11,6	m	m	m

1. Der Index vergleicht die Anzahl der ausländischen Studierenden als Prozentsatz der inländischen Einschreibungen mit der Durchschnittszahl für die OECD-Länder. Dadurch kann der Maßstab für den Umfang der Aufnahme ausländischer Studierender anhand der Größe des tertiären Bildungsbereichs präzisiert werden. Eine Indexzahl über (unter) 1 bedeutet, dass anteilmäßig an der Gesamtzahl der Studierenden mehr (weniger) ausländische Studierende aufgenommen wurden als im OECD-Mittel. 2. Beim Saldo des Austausches von Studierenden werden nur solche OECD-Länder und -Partnerländer berücksichtigt, die der OECD Daten zur Aufnahme ausländischer Studierender melden. Daher sind die Angaben in Spalte (5) nicht mit den in Spalte (1) angegebenen vergleichbar. 3. Ohne weiterführende Forschungsprogramme. 4. Ohne Studiengänge im Tertiärbereich B. 5. Ländermittel ohne Luxemburg. 6. Ohne Studiengänge im Tertiärbereich A. 7. Referenzjahr 2002. 8. Die Zahl ausländischer Studierender ist signifikant zu niedrig angesetzt.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005.

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

Tabelle C3.2

Ausländische Studierende im Tertiärbereich, nach Heimatland (2003)

Zahl der im Tertiärbereich eingeschriebenen ausländischen Studierenden nach ihrem Heimatland als Prozentsatz aller ausländischen Studierenden im Zielland (basierend auf Personenzahlen)

Die Tabelle zeigt für jedes Land den Anteil der ausländischen Studierenden im Tertiärbereich, die Staatsbürger eines bestimmten Heimatlandes sind.

Bedeutung der Spalte (3): 27,3 Prozent der ausländischen Studierenden in Belgien sind französische Staatsbürger, 6,6 Prozent niederländische Staatsbürger etc.

Bedeutung der Zeile (1): 0,2 Prozent der ausländischen Studierenden des Tertiärbereichs in Dänemark sind australische Staatsbürger, 0,5 Prozent der ausländischen Studierenden des Tertiärbereichs in Irland sind australische Staatsbürger etc.

Heimatland	Zielland																			
	Australien	Österreich	Belgien	Tschechische Rep. ¹	Dänemark	Finnland	Frankreich	Deutschland ²	Griechenland	Ungarn	Island	Irland	Italien	Japan	Korea	Niederlande ²	Neuseeland	Norwegen	Polen ^{2,3}	
OECD-Länder																				
Australien	a	0,1	0,1	n	0,2	0,4	0,1	0,1	n	n	0,3	0,5	0,1	0,4	0,3	0,2	a	0,3	0,1	
Österreich	0,1	a	0,1	0,1	0,2	0,4	0,2	2,9	n	0,2	2,1	0,3	0,5	n	n	0,6	0,1	0,3	0,2	
Belgien	0,1	0,2	a	n	0,1	0,4	1,2	0,4	n	n	0,5	0,6	0,4	n	0,1	9,7	n	0,3	0,1	
Kanada	1,7	0,1	0,2	0,2	0,4	0,9	0,6	0,2	n	0,5	2,2	2,6	0,3	0,3	1,2	0,3	0,9	0,6	1,7	
Tschechische Republik	0,1	1,4	0,1	a	0,1	0,6	0,3	1,0	0,1	0,2	1,0	0,2	0,4	n	n	0,3	n	0,4	3,2	
Dänemark	0,1	0,2	0,1	n	a	0,6	0,2	0,3	n	n	10,9	0,2	0,1	n	n	0,4	0,2	10,5	0,1	
Finnland	0,1	0,5	0,1	n	0,7	a	0,2	0,4	n	0,1	6,9	1,0	0,2	n	n	0,7	0,1	3,6	0,1	
Frankreich	0,3	1,3	27,3	0,1	1,0	1,7	a	2,7	n	0,1	4,5	4,9	1,8	0,3	0,1	1,6	0,4	1,4	0,4	
Deutschland	1,0	18,2	1,1	0,5	3,9	4,0	3,1	a	0,6	4,2	10,3	4,6	3,3	0,3	0,4	25,6	2,0	5,4	1,9	
Griechenland	n	0,8	1,2	1,5	0,2	0,5	1,1	3,2	a	1,7	0,5	0,5	22,1	n	n	0,7	n	0,2	0,3	
Ungarn	n	4,1	0,2	0,1	0,3	1,5	0,3	1,3	0,1	a	0,3	0,1	0,4	0,1	0,1	0,5	n	0,4	0,9	
Island	n	0,1	n	n	6,0	0,4	n	0,1	n	a	n	a	n	n	n	0,2	n	3,0	n	
Irland	0,3	0,1	0,1	0,1	0,3	0,4	0,3	0,2	n	n	0,3	a	n	n	n	0,3	n	0,4	n	
Italien	0,2	19,8	5,2	n	0,6	1,5	2,1	3,3	0,2	0,1	3,6	1,5	a	0,1	1,6	n	0,7	0,3	0,3	
Japan	1,8	0,8	0,4	0,1	0,3	1,3	1,1	1,0	n	0,1	1,0	0,5	0,4	a	12,0	0,3	2,1	0,3	0,2	
Korea	2,3	1,0	0,1	0,1	0,1	0,4	1,2	2,3	n	0,1	0,2	0,1	0,3	22,0	a	0,3	3,7	0,1	0,3	
Luxemburg	n	0,9	3,1	n	n	n	0,8	0,8	n	n	n	0,1	0,1	n	n	0,1	n	n	n	
Mexiko	0,2	0,2	0,2	n	0,3	0,3	0,7	0,3	n	n	0,5	0,1	0,3	0,1	0,1	0,2	0,2	0,4	0,1	
Niederlande	0,2	0,3	6,6	n	0,6	0,7	0,3	0,8	n	n	1,4	0,6	0,3	0,1	n	a	0,1	2,0	n	
Neuseeland	2,6	n	n	n	0,1	0,1	n	n	n	n	n	0,1	n	0,1	0,3	n	a	0,1	n	
Norwegen	1,9	0,2	0,1	0,6	8,4	0,9	0,2	0,3	n	5,3	6,0	1,8	0,2	n	n	0,5	0,8	a	5,4	
Polen	0,2	3,8	0,7	0,9	1,8	1,2	1,4	5,7	0,3	1,2	2,1	0,5	2,2	0,1	0,1	1,3	n	1,2	a	
Portugal	n	0,2	1,5	0,3	0,2	0,3	1,3	0,8	n	n	n	0,1	0,2	n	n	0,7	0,1	0,3	0,1	
Slowakische Republik	0,1	4,5	0,1	55,6	0,1	0,3	0,2	0,6	n	20,0	0,3	0,1	0,4	n	n	0,3	n	0,2	2,4	
Spanien	0,1	1,0	2,5	n	0,8	1,4	1,9	2,5	n	n	3,3	2,4	0,8	0,1	0,1	3,6	n	0,7	0,2	
Schweden	0,7	0,7	0,1	0,4	4,6	7,6	0,4	0,3	n	0,8	8,4	0,7	0,3	0,1	0,1	0,5	0,5	13,4	1,3	
Schweiz	0,2	0,8	0,3	n	0,3	0,6	0,6	0,8	n	0,1	0,9	0,2	2,6	n	n	0,3	0,1	0,4	0,1	
Türkei	0,2	5,9	0,8	0,1	1,0	0,7	1,1	11,3	0,4	0,3	0,7	n	0,4	0,1	0,3	3,8	n	0,5	0,1	
Vereinigtes Königreich	3,1	0,6	0,6	1,9	2,3	2,2	1,4	0,9	0,1	0,2	3,1	20,9	0,5	0,4	0,1	2,9	0,9	4,2	0,3	
Vereinigte Staaten	2,2	1,0	0,5	0,5	1,4	2,3	1,4	1,4	0,2	1,7	6,9	19,1	0,8	1,4	5,2	1,4	3,7	3,6	4,7	
OECD-Partnerländer																				
Argentinien	0,1	0,1	0,1	n	0,1	0,2	0,4	0,2	n	n	0,2	n	0,9	0,1	0,4	0,1	0,1	0,1	n	
Brasilien	0,2	0,1	0,4	n	0,3	0,3	0,8	0,7	n	n	0,3	0,1	1,3	0,5	0,2	0,3	0,1	0,4	0,4	
Chile	0,1	0,1	0,2	n	0,2	0,2	0,3	0,2	n	n	n	n	0,3	n	0,1	0,1	0,2	0,8	n	
China	12,5	1,7	2,5	0,1	5,8	15,0	4,8	8,4	0,1	0,6	1,7	6,3	0,6	59,7	51,3	6,7	62,5	3,8	0,5	
Ägypten	0,1	0,4	0,1	0,1	0,1	0,2	0,4	0,5	0,3	0,1	n	0,1	0,3	0,3	0,1	0,1	n	0,1	n	
Indien	6,6	0,2	0,4	0,3	0,8	1,0	0,3	1,4	n	0,5	0,2	2,9	0,6	0,3	1,1	0,4	4,6	1,6	0,4	
Indonesien	7,0	0,1	0,2	n	0,1	0,4	0,1	1,0	n	n	n	0,1	n	1,6	0,9	3,4	1,2	0,2	0,1	
Israel	0,2	0,1	0,1	0,7	0,3	0,3	0,2	0,4	0,2	5,4	0,2	0,1	2,5	n	n	0,6	0,1	0,3	0,6	
Jamaika	n	n	n	n	n	n	n	n	n	0,1	n	n	n	n	n	n	n	n	n	
Jordanien	0,2	0,1	n	0,2	0,1	0,2	0,1	0,4	0,5	0,2	n	0,2	0,4	n	n	n	n	0,1	0,5	
Malaysia	10,3	n	n	n	n	0,2	0,1	0,1	n	n	n	6,5	n	1,9	1,2	0,1	3,2	0,1	n	
Paraguay	n	n	n	0,1	n	n	n	n	n	n	n	n	n	0,1	0,5	n	n	n	n	
Peru	n	0,2	0,2	0,1	0,1	0,3	0,2	0,4	n	n	n	0,1	1,4	0,2	0,1	0,1	n	0,4	n	
Philippinen	0,5	0,1	0,1	n	0,2	0,4	n	0,1	n	n	0,7	n	0,1	0,5	1,6	0,2	0,3	0,2	0,1	
Russische Föderation	0,4	0,9	0,7	2,4	1,7	14,7	1,1	4,2	0,8	1,9	3,6	0,7	1,0	0,4	2,0	1,3	0,4	6,6	4,5	
Sri Lanka	1,6	n	n	n	0,1	0,1	0,1	0,1	n	n	n	0,1	0,1	0,5	0,2	n	0,5	0,8	n	
Thailand	3,0	0,1	0,1	n	0,2	0,2	0,3	0,3	n	n	n	n	n	0,1	1,6	0,4	0,1	1,3	0,2	n
Tunesien	n	0,1	0,4	n	n	0,1	4,2	0,7	n	n	n	n	0,4	n	n	0,1	n	0,1	0,1	
Uruguay	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	0,1	n	n	n	n	n	n	
Simbabwe	0,5	n	n	n	0,1	0,1	n	n	n	n	n	0,1	n	n	n	n	0,1	0,2	n	
Gesamt aus Afrika	3,7	2,0	17,5	2,0	3,6	11,3	48,1	9,4	1,9	1,6	1,6	5,8	8,6	0,9	1,1	12,0	0,7	10,2	3,5	
Gesamt aus Asien	71,4	13,3	7,3	7,4	13,6	26,1	15,7	35,4	85,1	14,2	5,2	27,1	11,1	92,9	87,0	21,3	84,2	15,8	14,8	
Gesamt aus Europa	9,5	82,0	54,1	70,4	42,2	55,0	23,1	49,8	12,2	81,8	80,5	43,8	71,3	2,7	3,4	57,5	6,0	66,5	74,2	
hiervon aus EU-Mitgliedsländern	2,9	44,7	49,5	7,5	15,4	21,5	14,4	19,6	1,1	7,6	55,9	38,3	31,5	1,5	0,9	49,0	4,5	48,8	5,5	
Gesamt aus Nordamerika	4,2	1,4	1,2	0,9	2,3	4,0	3,5	2,4	0,3	2,3	10,3	22,3	2,2	1,9	6,5	2,1	4,8	4,9	6,5	
Gesamt aus Ozeanien	3,9	0,1	0,1	n	0,3	0,5	0,2	0,2	n	n	0,3	0,7	0,1	0,6	0,6	0,3	3,9	0,4	0,1	
Gesamt aus Lateinamerika	1,0	0,9	1,7	0,6	1,1	1,3	2,9	2,1	0,1	0,1	1,7	0,3	6,1	1,0	1,4	6,1	0,5	2,2	0,8	
Nicht spezifiziert	6,3	0,4	18,1	1,5	36,9	1,8	6,6	0,7	0,5	a	0,3	a	0,4	n	a	0,7	n	34,1	0,1	
Gesamt aus allen Heimatländern zusammen	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	

Anmerkung: x bedeutet, dass die Daten in den Gesamtzahlen für Afrika (x(Af)), Asien (x(As)), Europa (x(Eu)), Nordamerika (x(NA)), Ozeanien (x(Oz)), Lateinamerika (x(LA)) oder nicht spezifiziertes Heimatland (x(ns)) enthalten sind.

1. Die Verteilung nach Heimatland der Studierenden erfasst nicht alle ausländischen Studierenden. 2. Ohne weiterführende Forschungsprogramme.

3. Ohne Studiengänge im Tertiärbereich B. 4. Ohne Studiengänge im Tertiärbereich A. 5. Referenzjahr 2002.

6. Die Zahl ausländischer Studierender ist signifikant zu niedrig angesetzt. Einzelheiten s. Anhang 3.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/501101611002>

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

Tabelle C3.2 (Forts.)

Ausländische Studierende im Tertiärbereich, nach Heimatland (2003)

Zahl der im Tertiärbereich eingeschriebenen ausländischen Studierenden nach ihrem Heimatland als Prozentsatz aller ausländischen Studierenden im Zielland (basierend auf Personenzahlen)

Die Tabelle zeigt für jedes Land den Anteil der ausländischen Studierenden im Tertiärbereich, die Staatsbürger eines bestimmten Heimatlandes sind.

Bedeutung der Spalte (3): 27,3 Prozent der ausländischen Studierenden in Belgien sind französische Staatsbürger, 6,6 Prozent niederländische Staatsbürger etc.

Bedeutung der Zeile (1): 0,2 Prozent der ausländischen Studierenden des Tertiärbereichs in Dänemark sind australische Staatsbürger, 0,5 Prozent der ausländischen Studierenden des Tertiärbereichs in Irland sind australische Staatsbürger etc.

Heimatland	Zielland																		Gesamt aller Zielländer, die Daten angeben	
	Portugal	Slowakische Rep.	Spanien	Schweden	Schweiz	Türkei ^{1,2}	Vereinigtes Königreich	Vereinigte Staaten	Argentinien ^{2,4,5}	Brasilien ^{1,5,6}	Chile	Indien	Indonesien	Jordanien ³	Malaysia ⁵	Philippinen	Russische Föd. ²	Thailand ^{3,6}		
OECD-Länder																				
Australien	0,2	n	0,1	1,0	0,2	0,2	0,5	0,5	x(Oz)	0,1	1,1	0,1	5,6	n	0,1	0,4	x(Oz)	0,2	0,3	
Österreich	0,1	0,2	1,4	1,5	2,6	0,1	0,5	0,2	x(Eu)	0,1	0,1	0,1	n	n	n	n	x(Eu)	n	0,6	
Belgien	0,5	0,1	2,7	0,8	0,9	n	0,9	0,1	x(Eu)	0,1	0,2	0,1	0,3	n	n	0,1	x(Eu)	n	0,5	
Kanada	1,3	0,7	0,1	1,4	0,7	n	1,3	4,5	x(NA)	0,2	1,2	1,0	n	0,3	n	1,2	x(NA)	0,3	1,8	
Tschechische Republik	n	19,1	0,5	0,7	0,5	n	0,2	0,2	x(Eu)	m	0,1	n	n	n	n	n	x(Eu)	n	0,3	
Dänemark	n	n	0,6	3,9	0,3	n	0,7	0,2	x(Eu)	m	0,3	n	0,3	n	0,1	n	x(Eu)	0,3	0,3	
Finnland	0,1	n	0,9	15,9	0,3	n	0,9	0,1	x(Eu)	m	0,2	n	0,5	n	0,2	n	x(Eu)	n	0,5	
Frankreich	7,6	0,1	11,0	5,1	10,8	0,1	4,9	1,2	x(Eu)	1,0	3,0	0,2	1,9	0,1	0,1	0,1	x(Eu)	0,5	2,5	
Deutschland	2,0	0,5	9,6	9,5	20,8	0,7	5,2	1,6	x(Eu)	1,2	3,6	0,2	4,0	0,1	0,1	0,2	x(Eu)	0,3	2,9	
Griechenland	0,1	7,2	0,7	1,1	0,8	7,7	8,8	0,4	x(Eu)	m	n	0,1	n	n	n	n	x(Eu)	n	2,2	
Ungarn	0,1	1,0	0,3	0,7	0,6	n	0,2	0,2	x(Eu)	m	n	n	0,8	n	n	n	x(Eu)	n	0,4	
Island	n	n	0,1	1,7	n	n	0,1	0,1	x(Eu)	m	n	n	n	n	n	n	x(Eu)	n	0,1	
Irland	0,1	n	0,6	0,5	0,1	n	4,8	0,2	x(Eu)	m	n	n	n	n	n	n	x(Eu)	n	0,7	
Italien	1,1	0,1	11,8	2,7	13,5	0,1	2,2	0,6	x(Eu)	1,2	0,8	n	n	n	n	n	x(Eu)	n	2,0	
Japan	0,1	0,2	0,2	0,8	0,8	0,1	2,2	7,8	x(As)	0,8	0,4	0,7	41,1	n	0,4	2,0	x(As)	2,1	3,0	
Korea	n	0,1	0,1	0,3	0,5	0,2	1,0	8,8	x(As)	0,2	0,6	1,4	21,2	n	1,2	23,1	x(As)	1,9	4,2	
Luxemburg	0,3	n	n	n	0,8	n	0,3	n	x(Eu)	m	n	n	n	n	n	n	x(Eu)	n	0,3	
Mexiko	0,1	n	4,1	0,6	0,3	n	0,6	2,2	x(NA)	1,0	2,6	n	n	n	n	n	x(NA)	n	1,0	
Niederlande	0,3	n	1,8	2,5	0,9	n	0,9	0,3	x(Eu)	0,3	0,3	n	1,9	n	n	0,1	x(Eu)	0,4	0,6	
Neuseeland	n	n	n	0,1	n	n	0,2	0,2	x(Oz)	m	0,3	0,1	1,6	n	n	0,1	x(Oz)	0,1	0,3	
Norwegen	0,1	0,9	0,5	5,5	0,4	n	1,4	0,3	x(Eu)	m	0,4	n	n	n	n	0,1	x(Eu)	0,3	0,7	
Polen	0,5	1,4	1,4	3,3	1,4	n	0,3	0,5	x(Eu)	m	0,1	0,2	n	n	n	n	x(Eu)	n	1,2	
Portugal	a	n	4,1	0,6	1,7	n	0,9	0,2	x(Eu)	1,9	n	n	n	n	n	0,1	x(Eu)	n	0,6	
Slowakische Republik	n	a	0,2	0,2	0,5	n	0,1	0,1	x(Eu)	m	n	n	n	n	n	n	x(Eu)	n	0,7	
Spanien	3,1	0,1	a	3,5	4,8	n	2,9	0,6	x(Eu)	0,6	2,6	0,1	n	0,1	n	0,1	x(Eu)	n	1,3	
Schweden	0,1	0,2	1,0	a	0,7	n	1,4	0,6	x(Eu)	m	1,5	n	0,5	n	n	0,1	x(Eu)	0,3	0,7	
Schweiz	0,4	0,2	0,5	1,0	a	n	0,5	0,3	x(Eu)	m	0,4	n	n	n	n	n	x(Eu)	n	0,4	
Türkei	n	0,1	n	0,6	2,0	a	0,6	2,0	x(As)	m	n	0,1	1,9	0,3	0,2	0,2	x(As)	0,7	2,2	
Vereinigtes Königreich	0,6	0,2	4,2	3,3	1,0	0,7	a	1,4	x(Eu)	0,2	1,1	0,7	3,2	n	0,2	1,0	x(Eu)	0,6	1,3	
Vereinigte Staaten	3,2	0,4	1,1	3,7	1,2	0,1	5,3	a	x(NA)	0,6	21,3	3,2	6,9	0,9	0,1	15,5	x(NA)	3,4	1,7	
OECD-Partnerländer																				
Argentinien	0,2	0,1	4,0	0,2	0,4	n	0,1	0,6	a	6,9	8,0	n	n	n	n	n	x(LA)	n	0,4	
Brasilien	11,4	0,1	2,6	0,4	0,7	n	0,4	1,4	5,5	a	3,2	0,1	n	0,1	n	n	x(LA)	n	0,9	
Chile	n	0,1	2,4	1,1	0,3	n	0,1	0,3	21,8	1,8	a	n	n	n	n	n	x(LA)	n	0,3	
China	0,3	0,1	0,5	3,4	2,1	0,7	12,0	15,8	x(As)	0,3	1,5	0,2	0,5	0,1	39,1	22,9	x(As)	23,1	12,8	
Ägypten	n	1,2	0,1	0,2	0,2	0,2	0,3	0,4	x(Af)	m	n	n	n	0,9	0,1	n	x(Af)	n	0,3	
Indien	0,1	0,3	0,1	1,2	0,8	n	4,1	12,7	x(As)	0,1	0,1	a	0,3	n	3,5	3,9	x(As)	2,5	5,0	
Indonesien	n	0,1	n	0,2	0,1	n	0,4	1,8	x(As)	0,1	0,1	0,7	a	0,3	17,1	5,5	x(As)	0,6	1,7	
Israel	n	6,7	0,2	0,1	0,2	0,2	0,5	0,6	x(As)	m	0,2	0,1	n	6,7	n	n	x(As)	0,1	0,5	
Jamaika	n	n	n	n	n	n	0,3	0,8	x(NA)	m	0,1	0,2	n	n	n	n	x(NA)	n	0,3	
Jordanien	n	0,7	0,1	0,1	0,1	1,1	0,3	0,4	x(As)	m	n	0,5	0,3	a	0,5	0,1	x(As)	n	0,3	
Malaysia	n	n	n	n	n	n	3,8	1,1	x(As)	m	n	10,2	n	2,5	a	0,4	x(As)	1,4	1,9	
Paraguay	n	0,1	0,1	n	n	n	n	0,1	11,8	1,3	0,9	n	n	n	n	n	x(LA)	n	0,1	
Peru	0,1	0,2	2,6	0,3	0,5	n	0,1	0,6	10,5	6,1	13,9	n	n	n	n	n	x(LA)	n	0,4	
Philippinen	n	n	0,1	0,1	0,1	n	0,2	0,6	x(As)	m	n	n	0,5	0,2	0,5	a	x(As)	0,9	0,3	
Russische Föderation	0,2	1,9	0,4	2,5	1,5	4,6	0,6	1,1	x(Eu)	0,3	0,1	0,1	n	0,3	0,1	n	a	0,5	1,3	
Sri Lanka	n	n	n	0,2	0,1	n	0,7	0,4	x(As)	m	n	5,1	n	n	0,8	0,2	x(As)	0,4	0,4	
Thailand	0,1	0,1	n	0,4	0,1	n	1,0	1,7	x(As)	m	n	3,8	2,1	0,4	2,7	3,0	x(As)	a	1,1	
Tunesien	n	n	0,1	n	0,8	n	n	0,1	x(Af)	m	n	n	n	0,1	n	n	x(Af)	n	0,6	
Uruguay	n	n	0,4	0,1	0,1	n	n	0,1	15,2	2,1	1,2	n	n	n	n	n	x(LA)	n	0,1	
Simbabwe	0,1	0,1	n	n	n	n	1,1	0,4	x(Af)	m	n	0,1	n	n	n	0,1	n	x(Af)	n	0,3
Gesamt aus Afrika	57,0	8,0	8,7	3,0	6,8	2,4	8,3	6,9	x(Af)	2,8	0,2	24,5	0,8	4,0	8,7	3,3	x(ns)	0,4	11,2	
Gesamt aus Asien	2,5	27,0	2,4	13,1	9,1	45,2	40,8	62,8	2,1	2,1	3,2	57,5	70,6	92,8	86,9	76,2	41,9	74,6	45,8	
Gesamt aus Europa	18,1	63,2	58,2	73,6	77,7	32,9	40,3	13,1	6,1	7,8	15,4	1,8	13,5	1,4	1,9	2,3	22,6	3,3	28,8	
hiervon aus EU-Mitgliedsländern	16,0	8,6	50,5	50,7	60,1	9,4	35,3	7,7	x(Eu)	6,6	13,9	1,3	12,5	0,5	0,7	2,0	x(Eu)	2,3	16,9	
Gesamt aus Nordamerika	4,8	1,0	8,0	6,2	2,6	0,2	8,5	10,4	x(NA)	5,7	33,3	4,4	6,9	1,6	0,2	16,8	x(ns)	3,8	5,9	
Gesamt aus Ozeanien	0,2	n	0,1	1,1	0,2	0,2	0,8	0,8	x(Oz)	0,1	1,3	0,5	8,2	n	0,2	1,2	x(ns)	0,3	0,8	
Gesamt aus Lateinamerika	15,6	0,8	22,6	2,6	3,4	0,1	1,0	6,0	88,6	25,9	46,6	0,1	n	0,1	n	0,1	x(ns)	n	3,7	
Nicht spezifiziert	1,7	a	n	27,6	0,2	a	0,3	n	3,3	55,6	a	11,1	a	0,1	2,0	n	35,5	17,6	4,0	
Gesamt aus allen Heimatländern zusammen	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	

Anmerkung: x bedeutet, dass die Daten in den Gesamtzahlen für Afrika (x(Af)), Asien (x(As)), Europa (x(Eu)), Nordamerika (x(NA)), Ozeanien (x(Oz)), Lateinamerika (x(LA)) oder nicht spezifiziertes Heimatland (x(ns)) enthalten sind.

1. Die Verteilung nach Heimatland der Studierenden erfasst nicht alle ausländischen Studierenden.
2. Ohne weiterführende Forschungsprogramme.
3. Ohne Studiengänge im Tertiärbereich B.
4. Ohne Studiengänge im Tertiärbereich A.
5. Referenzjahr 2002.
6. Die Zahl ausländischer Studierender ist signifikant zu niedrig angesetzt. Einzelheiten s. Anhang 3.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/501101611002>

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

Tabelle C3.3

Ausländische Studierende im Tertiärbereich, nach Zielland (2003)

Zahl der im Tertiärbereich eingeschriebenen ausländischen Studierenden in einem bestimmten Zielland als Prozentsatz aller im Ausland eingeschriebenen Studierenden (basierend auf Personenzahlen)

Die Tabelle zeigt den Anteil der Studierenden jedes Landes, die in einem bestimmten Zielland studieren.

Bedeutung der Spalte (2): 6,5 Prozent der tschechischen Studierenden im Tertiärbereich studieren in Österreich, 9,1 Prozent der deutschen Studierenden im Tertiärbereich studieren in Österreich etc.

Bedeutung der Zeile (1): 4,1 Prozent der australischen Studierenden im Tertiärbereich studieren in Frankreich, 23,2 Prozent der australischen Studierenden im Tertiärbereich studieren im Vereinigten Königreich etc.

Heimatland	Zielland																			
	Australien	Österreich	Belgien	Tschechische Republik ¹	Dänemark	Finnland	Frankreich	Deutschland ²	Griechenland	Ungarn	Island	Irland	Italien	Japan	Korea	Niederlande ²	Neuseeland	Norwegen	Polen ^{2,3}	Portugal
OECD-Länder																				
Australien	a	0,4	0,5	n	0,7	0,5	4,1	5,0	0,1	0,1	n	0,9	0,7	5,7	0,4	0,8	a	0,4	0,1	0,5
Österreich	1,9	a	0,4	0,1	0,2	0,3	3,8	54,5	n	0,2	0,1	0,2	1,4	0,3	n	1,0	0,2	0,2	0,2	0,1
Belgien	0,9	0,6	a	n	0,2	0,2	23,3	9,3	0,1	n	n	0,6	1,4	0,3	n	17,3	0,1	0,2	n	0,6
Kanada	8,5	0,1	0,3	0,1	0,2	0,2	3,8	1,4	n	0,2	n	0,7	0,3	0,6	0,3	0,2	0,6	0,1	0,3	0,5
Tschechische Rep.	2,3	6,5	0,8	a	0,3	0,7	8,6	34,4	0,1	0,3	0,1	0,3	2,0	0,5	n	0,9	0,1	0,5	3,6	0,1
Dänemark	3,3	1,0	0,5	n	a	0,6	5,1	9,9	n	n	0,9	0,3	0,6	0,4	n	1,3	0,8	13,1	0,2	0,1
Finnland	1,4	1,4	0,4	n	1,2	a	3,6	9,4	n	0,1	0,4	1,0	0,8	0,3	n	1,4	0,1	3,0	0,1	0,2
Frankreich	1,2	0,7	21,5	n	0,3	0,2	a	12,2	n	n	n	0,9	1,2	0,4	n	0,6	0,2	0,2	0,1	2,2
Deutschland	2,9	9,1	0,7	0,1	1,1	0,5	11,1	a	0,1	0,8	0,1	0,8	1,9	0,4	n	8,4	0,8	0,7	0,2	0,5
Griechenland	0,2	0,5	1,1	0,4	0,1	0,1	5,2	16,6	a	0,4	n	0,1	17,0	n	n	0,3	n	n	0,1	n
Ungarn	n	15,9	1,2	0,2	0,6	1,4	7,2	39,7	0,2	a	n	0,1	1,9	1,3	n	1,2	0,1	0,4	0,8	0,1
Island	0,5	0,8	0,4	n	36,3	1,0	1,6	5,4	n	0,4	a	0,1	0,4	0,2	n	1,2	n	8,4	n	0,1
Irland	3,1	0,2	0,3	0,1	0,3	0,2	4,1	3,2	n	n	n	a	0,1	0,1	n	0,4	0,1	0,2	n	0,1
Italien	0,7	14,3	5,1	n	0,3	0,2	11,0	18,7	0,1	n	n	0,4	a	0,2	n	0,7	n	0,1	n	0,4
Japan	5,4	0,4	0,2	n	0,1	0,2	3,9	3,8	n	n	n	0,1	0,2	a	1,5	0,1	0,9	n	n	n
Korea	4,8	0,3	0,1	n	n	n	3,0	6,1	n	n	n	n	0,1	21,4	a	0,1	1,1	n	n	n
Luxemburg	0,1	4,5	19,8	n	n	n	26,5	30,1	n	n	n	0,1	0,4	n	n	0,3	n	n	n	0,8
Mexiko	1,9	0,2	0,4	n	0,2	0,1	7,8	3,6	n	n	n	0,1	0,6	0,4	n	0,2	0,2	0,1	n	0,1
Niederlande	3,5	0,8	22,2	n	0,8	0,4	5,3	15,1	n	n	0,1	0,5	0,8	0,5	n	a	0,2	1,3	n	0,4
Neuseeland	73,1	n	n	n	0,2	0,1	0,6	0,9	n	n	n	0,2	0,1	1,1	0,3	0,1	a	0,1	n	n
Norwegen	23,6	0,4	0,2	0,5	10,0	0,4	2,3	5,5	n	4,2	0,2	1,2	0,5	0,1	n	0,7	1,4	a	2,7	0,1
Polen	1,1	4,5	1,1	0,4	1,3	0,3	11,6	52,0	0,1	0,5	n	0,2	3,0	0,3	n	1,0	n	0,4	a	0,3
Portugal	0,6	0,4	5,1	0,3	0,3	0,2	23,4	16,1	n	n	n	0,1	0,6	0,3	n	1,2	0,1	0,2	0,1	a
Slowakische Rep.	0,9	9,6	0,3	48,1	0,1	0,1	2,9	10,5	n	16,9	n	n	0,9	0,2	n	0,5	n	0,1	1,2	n
Spanien	0,5	1,1	3,8	n	0,5	0,4	15,2	22,0	n	n	0,1	0,9	1,1	0,2	n	2,7	n	0,2	0,1	1,8
Schweden	8,6	1,4	0,2	0,3	5,6	3,8	5,5	5,7	n	0,7	0,3	0,5	0,8	0,4	n	0,7	0,9	7,5	0,7	0,1
Schweiz	3,3	2,9	1,4	n	0,5	0,5	15,6	23,1	n	0,1	0,1	0,2	10,8	0,3	n	0,8	0,3	0,4	n	0,7
Türkei	0,7	3,8	0,7	n	0,4	0,1	5,1	57,3	0,1	0,1	n	n	0,3	0,3	n	1,6	n	0,1	n	n
Ver. Königreich	20,8	0,6	0,8	0,8	1,5	0,6	10,5	7,6	n	0,1	0,1	7,5	0,6	1,3	n	2,1	0,9	1,2	0,1	0,3
Vereinigte Staaten	11,6	0,8	0,5	0,2	0,7	0,5	8,5	9,6	0,1	0,6	0,1	5,4	0,8	3,2	1,1	0,8	2,7	0,8	1,0	1,4
OECD-Partnerländer																				
Argentinien	1,7	0,2	0,5	n	0,2	0,1	9,1	5,7	n	n	n	n	3,5	0,8	0,3	0,2	0,2	0,1	n	0,3
Brasilien	2,4	0,2	0,8	n	0,3	0,1	9,5	8,9	n	n	n	n	2,6	2,2	0,1	0,4	0,1	0,2	0,2	9,6
Chile	3,9	0,3	1,7	n	0,5	0,2	9,1	9,4	n	n	n	n	1,8	0,5	0,1	0,4	0,6	1,1	n	0,1
China	8,6	0,2	0,4	n	0,4	0,4	3,9	7,4	n	n	n	0,2	0,1	19,0	1,5	0,5	6,1	0,1	n	n
Ägypten	2,1	2,2	0,8	0,1	0,3	0,2	13,7	20,7	0,6	0,3	n	0,2	1,8	3,8	0,1	0,3	n	0,2	n	n
Indien	11,7	0,1	0,2	n	0,1	0,1	0,6	3,2	n	0,1	n	0,3	0,2	0,2	0,1	0,1	1,1	0,1	n	n
Indonesien	37,7	0,1	0,2	n	n	0,1	0,6	6,9	n	n	n	n	n	3,9	0,2	2,0	0,9	0,1	n	n
Israel	3,3	0,3	0,5	0,9	0,5	0,2	3,4	9,7	0,3	6,7	n	0,1	9,2	0,3	n	1,3	0,2	0,2	0,5	n
Jamaika	0,4	n	0,1	n	0,1	n	0,3	0,1	n	0,1	n	n	n	0,1	n	n	0,1	n	n	n
Jordanien	5,8	0,8	0,2	0,5	0,2	0,3	4,2	18,2	1,2	0,4	n	0,4	2,8	0,5	n	0,1	0,1	0,1	0,7	n
Malaysia	47,6	n	n	n	n	n	0,5	0,6	n	n	n	1,6	n	4,0	0,2	0,1	2,0	n	n	n
Paraguay	0,3	0,2	0,3	0,7	0,2	n	4,2	3,3	n	n	n	n	1,5	3,9	3,3	0,1	0,3	0,1	0,1	0,1
Peru	1,0	0,7	1,1	0,1	0,3	0,3	5,1	9,9	0,1	n	n	0,1	5,7	1,5	n	0,3	0,1	0,3	n	0,1
Philippinen	14,4	0,2	0,8	n	0,5	0,5	0,9	3,6	n	n	0,1	n	0,7	6,5	1,9	0,5	1,1	0,3	0,1	n
Russische Föd.	2,3	1,0	1,0	1,1	1,1	3,8	9,0	36,0	0,4	0,8	0,1	0,2	1,3	1,2	0,5	1,0	0,4	1,9	1,2	0,1
Sri Lanka	33,8	0,1	0,2	0,1	0,2	0,1	2,9	2,5	n	n	n	0,1	0,4	4,8	0,2	0,1	1,4	0,7	n	n
Thailand	24,6	0,2	0,1	n	0,2	0,1	2,4	3,4	n	n	n	n	0,1	6,0	0,1	0,1	1,5	0,1	n	0,1
Tunesien	0,1	0,3	1,3	n	0,1	0,1	76,6	13,5	n	n	n	n	1,3	0,3	n	0,1	n	n	0,1	n
Uruguay	1,3	0,3	0,5	0,1	0,3	0,1	5,0	2,8	n	0,1	n	0,2	2,2	0,3	n	0,2	0,7	0,1	n	0,3
Simbabwe	15,4	0,1	0,2	0,1	0,2	0,1	0,1	0,8	n	n	n	0,2	0,2	0,1	n	0,2	0,4	0,3	n	0,2

Anmerkung: Der Anteil der im Ausland Studierenden basiert nur auf der Gesamtzahl der in denjenigen Ländern eingeschriebenen Studierenden, die Daten an die OECD melden. Die sich ergebenden Anteile sind deshalb zu hoch angesetzt, insbesondere bei Ländern, die viele Studierende in Länder entsenden, die keine Daten an die OECD melden.

1. Die Verteilung nach Heimatland der Studierenden erfasst nicht alle ausländischen Studierenden. 2. Ohne weiterführende Forschungsprogramme.

3. Ohne Studiengänge im Tertiärbereich B. 4. Ohne Studiengänge im Tertiärbereich A. 5. Referenzjahr 2002. 6. Die Zahl ausländischer Studierender ist signifikant zu niedrig angesetzt.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/501101611002>

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

Tabelle C3.3 (Forts.)

Ausländische Studierende im Tertiärbereich, nach Zielland (2003)

Zahl der im Tertiärbereich eingeschriebenen ausländischen Studierenden in einem bestimmten Zielland als Prozentsatz aller im Ausland eingeschriebenen Studierenden (basierend auf Personenzahlen)

Die Tabelle zeigt den Anteil der Studierenden jedes Landes, die in einem bestimmten Zielland studieren.

Bedeutung der Spalte (2): 6,5 Prozent der tschechischen Studierenden im Tertiärbereich studieren in Österreich, 9,1 Prozent der deutschen Studierenden im Tertiärbereich studieren in Österreich etc.

Bedeutung der Zeile (1): 4,1 Prozent der australischen Studierenden im Tertiärbereich studieren in Frankreich, 23,2 Prozent der australischen Studierenden im Tertiärbereich studieren im Vereinigten Königreich etc.

Heimatland	Zielland																			
	Slowakische Republik	Spanien	Schweden	Schweiz	Türkei ^{1,2}	Vereinigtes Königreich	Vereinigte Staaten	OECD insgesamt	Argentinien ^{2,4,5}	Brasilien ^{1,5,6}	Chile	Indien	Indonesien	Jordanien ³	Malaysia ⁵	Philippinen	Thailand ^{3,6}	OECD-Partnerländer insgesamt	Alle Länder, die Daten angegeben insgesamt	
OECD-Länder																				
Australien	n	0,5	4,3	1,1	0,4	23,2	46,9	97,4	m	n	0,9	0,2	0,4	0,1	0,5	0,4	0,1	2,6	100	
Österreich	n	5,7	3,1	6,7	0,1	10,6	8,4	99,9	m	n	n	n	n	n	n	n	n	0,1	100	
Belgien	n	12,8	1,8	2,6	n	20,1	7,4	99,7	m	n	0,1	n	n	n	n	0,1	n	0,3	100	
Kanada	n	0,1	0,9	0,6	n	8,9	70,3	99,3	m	n	0,2	0,2	n	0,1	n	0,2	n	0,7	100	
Tschechische Rep.	4,6	4,2	2,8	2,4	n	6,4	17,3	99,8	m	m	0,1	n	n	n	n	n	n	0,2	100	
Dänemark	n	4,8	15,0	1,3	n	26,2	13,6	99,1	m	m	0,2	n	n	n	0,5	n	0,2	0,9	100	
Finnland	n	4,6	40,1	1,0	n	21,7	7,3	99,4	m	m	0,1	n	n	n	0,4	n	n	0,6	100	
Frankreich	n	11,1	2,4	6,7	n	23,5	13,6	99,5	m	n	0,3	n	n	n	n	n	n	0,5	100	
Deutschland	n	8,3	3,9	11,0	0,2	21,0	14,9	99,6	m	n	0,3	n	n	n	n	n	n	0,4	100	
Griechenland	0,3	0,9	0,6	0,6	2,6	47,9	5,0	100,0	m	m	n	n	n	n	n	n	n	n	100	
Ungarn	0,2	1,9	2,2	2,6	n	5,6	14,9	99,9	m	m	n	n	n	n	n	n	n	0,1	100	
Island	n	1,4	14,6	0,4	n	8,8	18,0	100,0	m	m	n	n	n	n	n	n	n	n	100	
Irland	n	2,0	0,8	0,2	n	77,8	6,7	100,0	m	m	n	n	n	n	n	n	n	n	100	
Italien	n	14,7	1,6	10,4	n	13,1	7,7	99,8	m	n	0,1	n	n	n	n	n	n	0,2	100	
Japan	n	0,2	0,3	0,4	n	9,0	72,2	99,2	m	n	n	0,1	0,2	n	0,2	0,2	0,1	0,8	100	
Korea	n	0,1	0,1	0,2	n	2,9	57,7	98,1	m	n	n	0,1	0,1	n	0,4	1,2	0,1	1,9	100	
Luxemburg	n	0,3	0,1	3,9	n	11,9	1,1	100,0	m	m	n	n	n	n	n	n	n	n	100	
Mexiko	n	10,9	0,8	0,5	n	7,9	63,1	99,2	m	0,1	0,7	n	n	n	n	n	n	0,8	100	
Niederlande	n	7,8	5,1	2,4	n	18,9	13,4	99,5	m	n	0,1	n	0,1	n	n	n	0,1	0,5	100	
Neuseeland	n	n	0,5	0,1	n	6,5	15,3	99,4	m	m	0,2	0,1	0,1	n	0,1	0,1	0,1	0,6	100	
Norwegen	0,1	1,7	9,3	0,9	n	23,4	10,3	99,7	m	m	0,1	n	n	n	n	n	n	0,1	0,3	100
Polen	0,1	2,9	3,2	1,7	n	3,2	10,5	99,9	m	m	n	n	n	n	n	n	n	0,1	100	
Portugal	n	18,2	1,2	4,7	n	19,3	7,3	99,7	m	0,2	n	n	n	n	n	n	n	0,3	100	
Slowakische Rep.	a	0,7	0,4	1,1	n	1,2	4,2	100,0	m	m	n	n	n	n	n	n	n	n	100	
Spanien	n	a	3,2	5,7	n	26,7	13,1	99,4	m	n	0,5	n	n	0,1	n	n	n	0,6	100	
Schweden	n	3,7	a	1,6	n	24,9	25,1	99,3	m	m	0,5	n	n	n	n	n	0,1	0,7	100	
Schweiz	n	2,8	2,9	a	0,1	15,1	17,8	99,7	m	m	0,2	n	n	n	n	n	n	0,3	100	
Türkei	n	n	0,3	1,4	a	3,0	24,4	99,7	m	m	n	n	n	n	0,1	0,1	n	0,1	0,3	100
Ver. Königreich	n	7,9	2,9	1,1	0,4	a	29,2	99,1	m	n	0,2	0,2	n	n	0,2	0,2	0,1	0,9	100	
Vereinigte Staaten	n	1,6	2,6	1,0	n	37,6	a	93,3	m	n	3,1	0,7	0,1	0,4	0,1	2,0	0,4	6,7	100	
OECD-Partnerländer																				
Argentinien	n	23,9	0,7	1,5	n	4,2	41,0	94,3	a	1,0	4,7	n	n	n	n	n	n	5,7	100	
Brasilien	n	7,5	0,6	1,3	n	5,2	45,7	98,0	1,0	a	0,9	n	n	0,1	n	n	n	2,0	100	
Chile	n	20,8	4,4	1,4	n	4,0	27,7	88,2	11,4	0,4	a	n	n	n	n	n	n	11,8	100	
China	n	0,1	0,3	0,2	n	11,3	34,2	95,2	m	n	n	n	n	n	4,0	0,4	0,3	4,8	100	
Ägypten	0,3	0,9	0,7	1,2	0,5	10,7	35,3	97,2	m	m	n	n	n	2,4	0,3	n	n	2,8	100	
Indien	n	0,1	0,3	0,2	n	9,8	70,2	98,8	m	n	n	a	n	n	0,9	0,2	0,1	1,2	100	
Indonesien	n	n	0,1	0,1	n	2,6	29,7	85,4	m	n	n	0,2	a	0,1	13,5	0,7	0,1	14,6	100	
Israel	1,1	0,8	0,4	0,6	0,3	13,0	35,5	89,1	m	m	0,1	0,1	n	10,7	n	n	n	10,9	100	
Jamaika	n	n	n	n	n	13,9	84,4	99,7	m	m	0,1	0,2	n	n	n	n	n	0,3	100	
Jordanien	0,2	1,0	0,5	0,3	3,1	15,5	39,5	96,7	m	m	n	0,7	n	a	2,4	0,1	n	3,3	100	
Malaysia	n	n	0,1	n	n	23,8	16,2	96,9	m	m	n	1,9	n	1,0	a	0,1	0,1	3,1	100	
Paraguay	0,1	5,1	0,2	0,2	0,1	1,4	35,8	61,2	33,1	1,4	4,2	n	n	n	n	0,2	n	38,8	100	
Peru	n	16,2	0,8	2,1	n	2,0	38,7	86,9	3,9	0,9	8,3	n	n	n	n	n	n	13,1	100	
Philippinen	n	1,0	0,5	0,3	n	8,1	54,7	96,8	m	m	n	n	n	0,4	2,2	a	0,6	3,2	100	
Russische Föd.	0,1	0,8	2,3	1,8	2,5	5,7	22,1	99,6	m	n	n	n	n	0,1	0,1	n	0,1	0,4	100	
Sri Lanka	n	n	0,5	0,4	n	20,4	23,8	92,6	m	m	n	4,4	n	n	2,7	0,1	0,2	7,4	100	
Thailand	n	0,1	0,4	0,1	n	11,5	43,3	94,5	m	m	n	1,3	n	0,3	3,3	0,6	a	5,5	100	
Tunesien	n	0,3	0,1	2,1	0,1	0,4	3,1	99,8	m	m	n	n	n	0,2	0,1	n	n	0,2	100	
Uruguay	n	13,7	1,0	1,4	n	2,7	30,5	63,7	30,8	1,6	3,9	n	n	n	n	n	n	36,3	100	
Simbabwe	n	0,1	0,2	0,1	0,1	45,5	34,9	99,5	m	m	n	0,2	n	n	0,3	n	n	0,5	100	

Anmerkung: Der Anteil der im Ausland Studierenden basiert nur auf der Gesamtzahl der in denjenigen Ländern eingeschriebenen Studierenden, die Daten an die OECD melden. Die sich ergebenden Anteile sind deshalb zu hoch angesetzt, insbesondere bei Ländern, die viele Studierende in Länder entsenden, die keine Daten an die OECD melden.

- Die Verteilung nach Heimatland der Studierenden erfasst nicht alle ausländischen Studierenden.
- Ohne weiterführende Forschungsprogramme.
- Ohne Studiengänge im Tertiärbereich B.
- Ohne Studiengänge im Tertiärbereich A.
- Referenzjahr 2002.
- Die Zahl ausländischer Studierender ist signifikant zu niedrig angesetzt.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/501101611002>

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

Tabelle C3.4

Verteilung ausländischer Studierender, nach Bildungsbereich und Art des Studiums im Tertiärbereich (2003)

	Studiengänge Tertiärbereich B	Studiengänge Tertiärbereich A	Weiterführende Forschungsprogramme	Tertiärbereich A und weiterführende Forschungsprogramme	Tertiärbereich insgesamt
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
OECD-Länder					
Australien	6,0	89,3	4,7	94,0	100
Österreich ¹	2,4	88,9	8,7	97,6	100
Belgien	43,8	x(4)	x(4)	56,2	100
Tschechische Republik	3,2	84,5	12,3	96,8	100
Dänemark	14,2	80,5	5,2	85,8	100
Finnland	0,1	82,1	17,8	99,9	100
Frankreich	6,9	x(4)	x(4)	93,1	100
Deutschland ²	5,7	94,3	m	m	100
Griechenland	23,4	x(4)	x(4)	76,6	100
Ungarn	0,2	95,7	4,0	99,8	100
Island	2,1	97,2	0,7	97,9	100
Italien	3,6	93,8	2,6	96,4	100
Japan	6,7	x(4)	x(4)	93,3	100
Korea	25,1	63,9	11,1	74,9	100
Niederlande ²	0,5	99,5	m	m	100
Neuseeland	32,6	65,9	1,5	67,4	100
Norwegen ³	2,6	88,4	8,9	97,4	100
Polen ²	0,1	99,9	m	m	100
Portugal	1,2	91,1	7,7	98,8	100
Slowakische Republik	0,7	92,9	6,4	99,3	100
Spanien	8,2	69,8	21,9	91,8	100
Schweden ³	2,2	85,1	12,7	97,8	100
Schweiz	14,4	67,2	18,4	85,6	100
Türkei ²	9,1	90,9	m	m	100
Vereinigtes Königreich	14,8	75,8	9,4	85,2	100
OECD-Partnerländer					
Chile	8,0	x(4)	x(4)	92,0	100
Indien	n	x(4)	x(4)	100,0	100
Indonesien	a	x(4)	x(4)	100,0	100
Malaysia ⁴	52,4	x(4)	x(4)	47,6	100
Russische Föderation ²	10,4	91,2	m	m	100

Anmerkung: x bedeutet, dass die Daten in einer anderen Spalte enthalten sind, deren Referenz in runden Klammern nach dem „x“ angegeben ist. So bedeutet z. B. x(4), dass die Daten in Spalte 4 enthalten sind.

1. Basierend auf der Zahl der Einschreibungen, nicht Personenzahlen. 2. Ohne weiterführende Forschungsprogramme. 3. Ohne ausländische Studierende, deren Heimatland unbekannt ist. 4. Referenzjahr 2002.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/501101611002>

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

Tabelle C3.5

Verteilung ausländischer Studierender, nach Fächergruppen (2003)

	Agrarwissenschaften	Erziehungswissenschaften	Ingenieurwesen, Fertigung und Bauwesen	Gesundheit und Soziales	Geisteswissenschaften und Kunst	Naturwissenschaften	Dienstleistungen	Sozial-, Rechts-, Wirtschaftswissenschaften	Nicht bekannt oder keine Angabe	Alle Fächergruppen zusammen
OECD-Länder										
Australien	0,7	3,8	12,0	7,4	8,4	21,2	1,5	45,0	n	100
Österreich ¹	1,5	5,3	12,7	9,0	23,3	11,2	1,3	35,6	0,2	100
Belgien	5,7	4,1	7,0	25,2	10,9	8,2	2,2	19,9	16,9	100
Tschechische Rep.	2,7	1,3	14,1	26,1	10,4	12,5	1,4	31,6	a	100
Dänemark	2,1	3,9	16,2	17,5	16,6	12,7	0,7	30,2	n	100
Finnland	1,9	2,5	29,2	9,9	18,3	10,1	2,9	25,2	n	100
Deutschland ²	1,1	4,4	17,2	6,0	21,9	15,7	1,1	26,7	5,9	100
Ungarn	10,7	9,6	14,3	21,5	14,2	5,8	2,0	21,9	a	100
Island	1,0	8,1	5,2	4,3	45,3	11,9	1,2	22,9	a	100
Italien	2,0	1,8	13,7	27,1	17,8	6,1	1,3	29,9	0,3	100
Japan	2,9	3,2	13,7	4,2	23,1	1,7	1,6	40,1	9,5	100
Niederlande ²	0,9	5,7	10,3	14,3	12,7	7,8	2,6	45,7	n	100
Neuseeland	0,5	1,3	4,6	2,6	8,5	16,1	3,6	55,8	7,1	100
Norwegen	2,1	7,8	6,7	14,7	15,8	19,1	3,1	27,4	3,4	100
Polen ²	0,8	9,0	6,1	18,4	25,2	1,8	2,1	36,6	n	100
Slowakische Rep.	10,1	5,8	15,6	28,3	12,7	4,9	4,4	18,3	a	100
Schweden	0,9	7,3	19,0	14,3	16,3	12,9	1,5	27,6	0,3	100
Schweiz	0,8	4,5	15,3	6,5	16,8	14,3	6,2	34,3	1,2	100
Türkei ²	2,7	7,3	14,2	13,4	6,6	8,1	4,9	42,8	a	100
Ver. Königreich ³	0,9	3,5	15,1	8,1	15,8	14,3	m	39,3	3,0	100
Vereinigte Staaten	0,8	2,7	17,5	5,4	7,4	19,5	0,8	29,5	16,3	100

1. Basierend auf der Zahl der Einschreibungen, nicht Personenzahlen. 2. Ohne weiterführende Forschungsprogramme. 3. Ohne ausländische Studierende in den Fächergruppen „Persönliche Dienstleistungen“ und „Umweltschutz“.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/501101611002>

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

Tabelle C3.6

Entwicklungstendenzen der Zahl ausländischer Studierender im Tertiärbereich, die außerhalb ihres Heimatlandes eingeschrieben sind (1998, 2000, 2001, 2002 und 2003)

Zahl ausländischer Studierender, die außerhalb ihres Heimatlandes eingeschrieben sind (Personenzahlen)

	Zahl ausländischer Studierender im Tertiärbereich					Index der Veränderung (2003)		
	2003	2002	2001	2000	1998	2002 = 100	2000 = 100	1998 = 100
Ausländische Studierende aus der ganzen Welt, die in OECD-Ländern und -Partnerländern eingeschrieben sind, die Angaben zu ausländischen Studierenden machen	2 117 468	1 898 250	1 645 425	1 620 810	m	111,5	130,6	m
Ausländische Studierende aus der ganzen Welt, die in OECD-Ländern eingeschrieben sind, die Angaben zu ausländischen Studierenden machen	1 976 371	1 781 090	1 538 867	1 522 719	1 327 154	111,0	129,8	148,9

Anmerkung: Die Zahlen basieren auf der Zahl ausländischer Studierender, die in OECD-Ländern und -Partnerländern eingeschrieben sind, die Angaben zu ausländischen Studierenden machen. Die Zahl dieser Länder hat im Laufe der Zeit stetig zugenommen, so dass die Zahlen nicht stringent vergleichbar sind, daher sollte ihre Auslegung mit Vorsicht geschehen.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/501101611002>

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

Indikator C4: Bildungs- und Beschäftigungsstatus junger Menschen

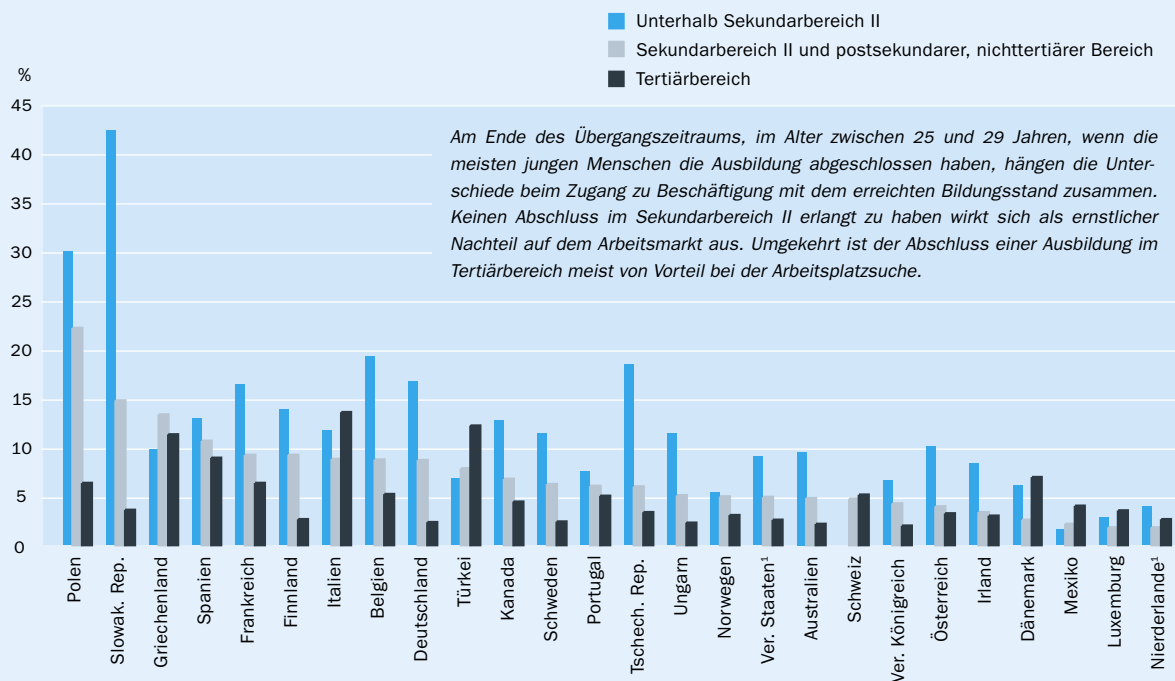
Dieser Indikator zeigt die zu erwartenden Jahre, die junge Menschen in Ausbildung, Beschäftigung und Nichtbeschäftigung verbringen werden, und untersucht den Bildungs- und Beschäftigungsstatus junger Menschen, aufgegliedert nach Geschlecht. Im Laufe des letzten Jahrzehnts ist der Zeitraum, den junge Menschen in der Erstausbildung verbringen, länger geworden, so dass sich ihr Eintritt in die Arbeitswelt zeitlich nach hinten verschiebt. In einigen Ländern ist es weit verbreitete Praxis, in einem Teil dieser zusätzlichen Zeit Arbeit und Ausbildung miteinander zu verknüpfen. Sobald junge Menschen ihre Erstausbildung abgeschlossen haben, wird der Übergang zum Arbeitsmarkt häufig durch Phasen der Arbeitslosigkeit bzw. der Nichtbeschäftigung erschwert, wobei Männer und Frauen hiervon in unterschiedlichem Ausmaß betroffen sind. Basierend auf der gegenwärtigen Lage 15- bis 29-Jähriger bildet dieser Indikator die wichtigsten Tendenzen beim Übergang vom (Aus-)Bildungssystem zum Erwerbsleben ab.

Wichtigste Ergebnisse

Abbildung C4.1

Anteil arbeitsloser 25- bis 29-Jähriger (in %), die sich nicht in Ausbildung befinden, nach Bildungsstand (2003)

Diese Abbildung zeigt den Anteil 25- bis 29-Jähriger, die weder beschäftigt sind noch sich in Ausbildung befinden, nach Bildungsstand. Die Höhe der Balken gibt für den jeweiligen Bildungsstand den Anteil der Altersgruppe (in Prozent) an, der sich nicht in Ausbildung befindet und arbeitslos ist.



1. Referenzjahr 2002.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Verhältnisses arbeitsloser 25- bis 29-Jähriger, die sich nicht in Ausbildung befinden, zur Population in diesem Alter, die einen Abschluss im Sekundarbereich II und im postsekundären, nichttertiären Bereich hat.

Quelle: OECD, Tabelle C4.3. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/361172740884>

Weitere interessante Einzelergebnisse dieses Indikators

- Im Länderdurchschnitt kann ein im Jahr 2003 Fünfzehnjähriger erwarten, etwas mehr als 6,5 Jahre im formalen Bildungssystem zu verbleiben. In 19 der 28 Länder mit verfügbaren Daten liegt diese Zeitspanne zwischen fast 5,5 und 7,5 Jahren.
- Zusätzlich zu den wahrscheinlich in Ausbildung zu verbringenden Jahren kann ein 15-Jähriger damit rechnen, während der nächsten 14 Jahre für 6,2 Jahre beschäftigt, für insgesamt 0,9 Jahre arbeitslos und für 1,3 Jahre nicht auf dem Arbeitsmarkt zu sein. Die Länder unterscheiden sich am stärksten in der kumulierten Länge der Phasen der Arbeitslosigkeit.
- In den meisten OECD-Ländern liegt der Anteil 20- bis 24-Jähriger, die sich nicht in Ausbildung befinden, zwischen 50 und 70 Prozent. In 23 von 27 OECD-Ländern haben 20- bis 24-jährige Frauen eine höhere Bildungsbeteiligung als gleichaltrige Männer. Die 20- bis 24-jährigen Männer sind eher berufstätig.
- In einigen Ländern erfolgen Bildung und Arbeit überwiegend nacheinander, während sie in anderen parallel stattfinden. Duale Ausbildungsgänge, in europäischen Ländern relativ weit verbreitet, bieten eine kohärente berufliche Ausbildung, die zu anerkannten Berufsabschlüssen führt. In anderen Ländern werden Erstausbildung und bezahlte Arbeit selten kombiniert.

Politischer Hintergrund

Alle OECD-Länder erleben einen rapiden gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Umbruch, der die Unsicherheit des Übergangs ins Erwerbsleben erhöht. In einigen OECD-Ländern erfolgen Bildung und Arbeit überwiegend nacheinander, während sie in anderen parallel stattfinden können. Es kann entscheidende Auswirkung auf den Erfolg des Übergangs haben, wie Ausbildung und Arbeit miteinander kombiniert werden. Hier ist insbesondere von Interesse, inwieweit eine Beschäftigung neben der Ausbildung (über den normalen „Ferienjob“ hinaus) den Eintritt in den Arbeitsmarkt erleichtert. Es sollte auch untersucht werden, ob Schüler/Studierende, die neben der Ausbildung viele Stunden arbeiten, eher dazu neigen, die Ausbildung abzubrechen, und ob gleichzeitiges Arbeiten und Lernen zu einem erfolgreichen Übertritt in den Arbeitsmarkt beiträgt.

Ergebnisse und Erläuterungen

Im Durchschnitt kann ein im Jahr 2003 Fünfzehnjähriger erwarten, ungefähr weitere 6,5 Jahre im Bildungssystem zu verbleiben (Tab. C4.1a). In 19 der 28 untersuchten Länder können 15-Jährige damit rechnen, dass sie zwischen 5,7 und 7,7 weitere Jahre im Bildungssystem verbringen. Es besteht jedoch eine Differenz von ungefähr vier Jahren zwischen den beiden an den Extremen liegenden Ländergruppen: Dänemark, Finnland, Frankreich, Island und Polen (durchschnittlich über 8 Jahre) auf der einen Seite und Mexiko, die Slowakische Republik, die Tschechische Republik und die Türkei (ca. 4,5 Jahre im Durchschnitt) auf der anderen Seite.

Die Zahl der zu erwartenden Jahre in Ausbildung umfasst sehr unterschiedliche Kombinationen von Ausbildung und Arbeit. Zu den Möglichkeiten der Kombination von Ausbildung und Arbeit gehören sowohl duale Ausbildungsgänge als auch Teilzeitbeschäftigung. Während diese in der Hälfte der untersuchten Länder nur eine Randerscheinung sind, machen sie in der anderen Hälfte zwischen ein und vier Jahre der zusätzlichen Bildungsdauer aus, die junge Menschen erwarten können.

Zusätzlich zu den durchschnittlich 6,6 weiteren Jahren im Bildungssystem kann ein 15-Jähriger damit rechnen, für 6,2 Jahre der kommenden 14 Jahre beschäftigt, für insgesamt 0,9 Jahre arbeitslos und für 1,3 Jahre nicht im Arbeitsmarkt zu sein, d. h. weder in Ausbildung noch arbeitssuchend (Tab. C4.1a).

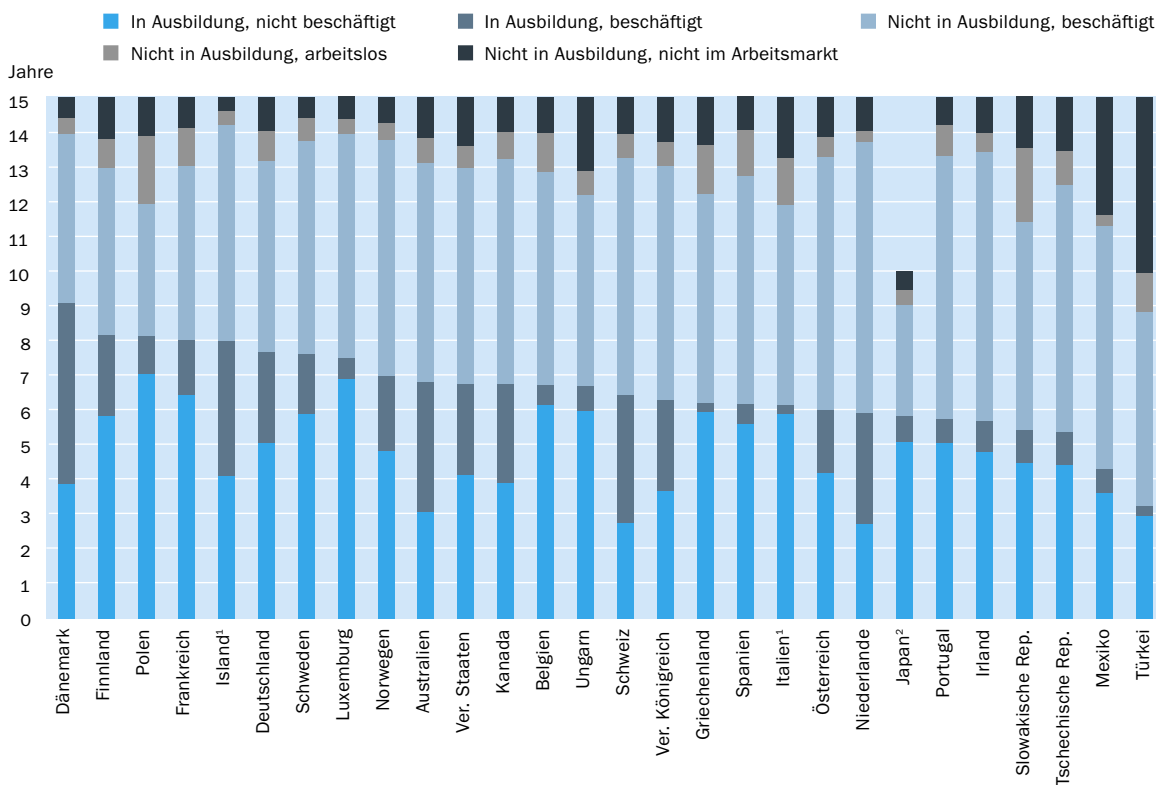
Die durchschnittliche Dauer der Arbeitslosigkeit variiert erheblich zwischen den einzelnen Ländern, was die Unterschiede bei den Beschäftigungsquoten der jungen Menschen widerspiegelt. Die aufaddierten Phasen der Arbeitslosigkeit belaufen sich in Island, Luxemburg, Mexiko und den Niederlanden im Durchschnitt auf weniger als 5 Monate, während sie in Polen und der Slowakischen Republik mehr als zwei Jahre betragen.

Die durchschnittliche Gesamtzahl der zu erwartenden Jahre in Ausbildung liegt für Frauen leicht höher (6,7 gegenüber 6,4 Jahre für Männer). In allen Ländern, außer Japan, Luxemburg, Mexiko, den Niederlanden, der Schweiz und der Türkei, verbringen

Abbildung C4.2

Zu erwartende Jahre in Ausbildung und nicht in Ausbildung für 15- bis 29-Jährige (2003)

Jahre, nach Erwerbsstatus



1. Referenzjahr 2002. 2. Daten beziehen sich auf 15- bis 24-Jährige.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der zu erwartenden Jahre in Ausbildung.

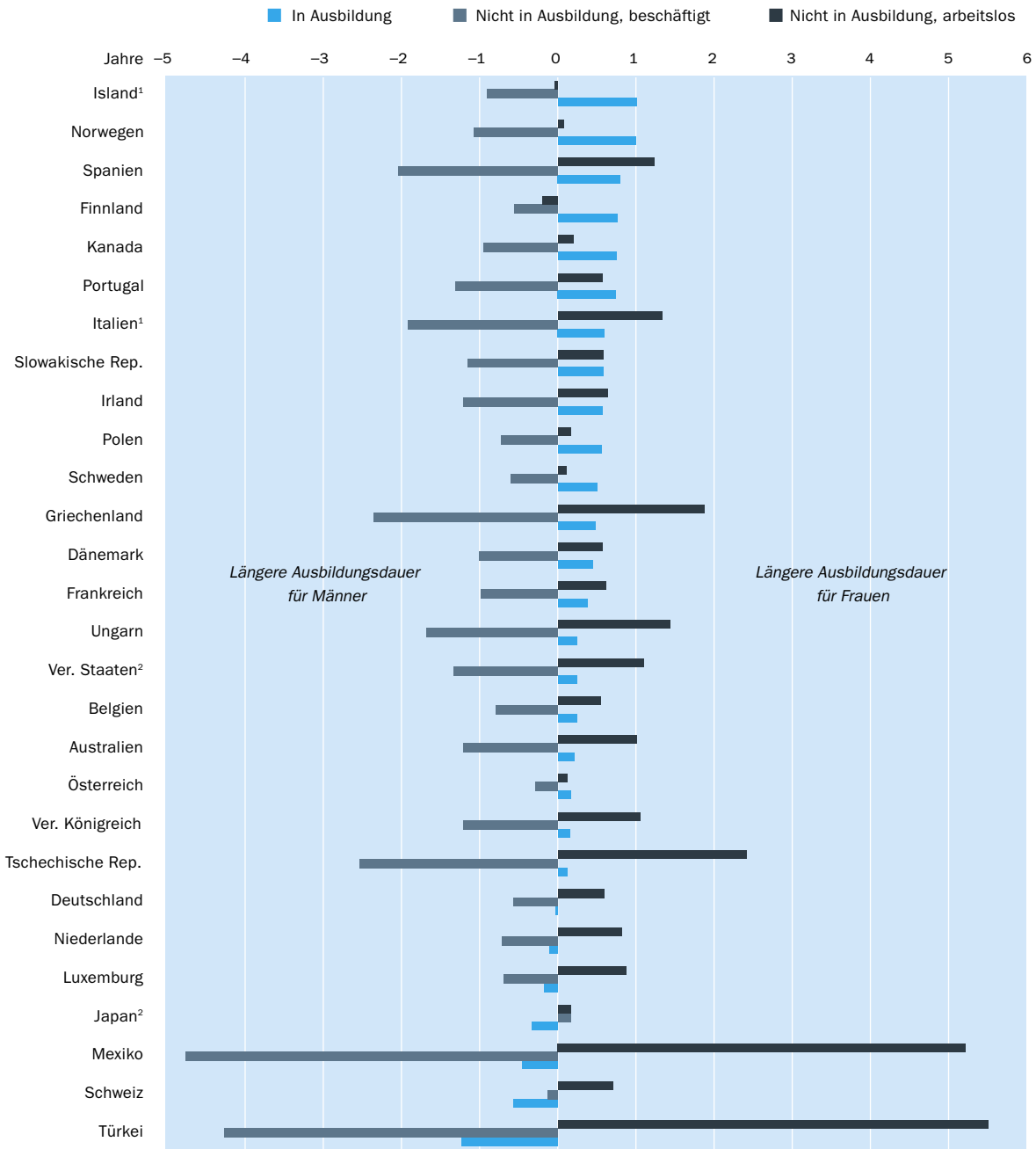
Quelle: OECD, Tabelle C4.1a. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/361172740884>

Frauen mehr Jahre in Ausbildung als Männer. In der Türkei können Frauen mit einem Jahr weniger Ausbildung rechnen als ihre männlichen Altersgenossen (Abb. C4.3).

Im Großen und Ganzen unterscheiden sich Männer und Frauen hinsichtlich der zu erwartenden Anzahl von Jahren der Arbeitslosigkeit sehr wenig, obwohl die zu erwartenden Phasen der Arbeitslosigkeit für Männer tendenziell länger sind. In vielen Ländern ist die Situation für beide Geschlechter ähnlich, bzw. es gibt einen leichten Nachteil für die Männer, in Griechenland und Spanien scheinen die Frauen benachteiligt, in Deutschland, Kanada, Polen, der Slowakischen Republik und der Türkei jedoch im Vorteil zu sein (Tab. C4.1a).

Während junge Männer damit rechnen können, im Alter von 15 bis 29 Jahren knapp über 20 Monate außerhalb von Bildungssystem und Beschäftigung zu verbringen, liegt der Durchschnitt für Frauen bei über 32 Monaten. In Griechenland, Mexiko, der Tschechischen Republik, der Türkei und Ungarn besteht eine wesentlich stärkere Tendenz junger Frauen, den Arbeitsmarkt zu verlassen, so dass sie weder im Bildungssystem noch beschäftigt sind. In sehr wenigen Ländern – Finnland, Österreich und Schweden – gibt es bei dieser Kennzahl kaum Unterschiede zwischen jungen Männern und Frauen. In allen anderen Ländern sind Frauen zwischen 15 und 29 Jahren im Durchschnitt etwa neun Monate länger weder in Ausbildung noch in Beschäftigung als Männer.

Abbildung C4.3

Geschlechtsspezifische Unterschiede bei den zu erwartenden Jahren in Ausbildung und nicht in Ausbildung für 15- bis 29-Jährige (2003)


1. Referenzjahr 2002. 2. Daten beziehen sich auf 15- bis 24-Jährige.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des geschlechtsspezifischen Unterschieds bei den zu erwartenden Jahren in Ausbildung für 15- bis 29-Jährige.

Quelle: OECD, Tabelle C4.1a. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/361172740884>

Dagegen können Frauen im Alter zwischen 15 und 29 Jahren in allen OECD-Ländern eine geringere Beschäftigungsdauer nach dem Abschluss der Ausbildung erwarten; zum Teil liegt dies an der Länge ihrer Bildungsteilnahme, aber auch an anderen Faktoren wie Kindererziehungszeiten. In Griechenland, Mexiko, der Tschechischen Republik und

der Türkei ist die Anzahl der zu erwartenden Jahre weder in Ausbildung noch in Beschäftigung für Frauen deutlich höher als für Männer, während die Zahl der zu erwartenden Jahre in Ausbildung ähnlich ist (ausgenommen in der Türkei) (Abb. C4.3).

Kombination von Arbeit und Ausbildung

Die einzelnen Länder unterscheiden sich nicht nur hinsichtlich der Dauer der Ausbildung, sondern auch hinsichtlich ihrer Kombination mit praktischen Arbeitserfahrungen. Die 27 OECD-Länder, die Daten über den Übertritt junger Menschen in die Arbeitswelt vorlegten, weisen sowohl für die Dauer der Ausbildung als auch für deren Kombination mit betrieblichen Erfahrungen bzw. dualen Ausbildungsformen deutliche Unterschiede auf (Abb. C4.4). Anhand der möglichen Kombinationen dieser beiden Merkmale des Übertritts können die Länder in fünf Gruppen (A–E) unterteilt werden.

Die Gruppe A ist die zahlenmäßig kleinste: Nur in drei Ländern gibt es eine lange Ausbildungsdauer, die nicht häufig mit Arbeit kombiniert ist. Die zu erwartende Anzahl an Jahren in Ausbildung für 15- bis 29-Jährige beträgt in Finnland, Frankreich und Polen rund 8 Jahre, wobei es in Finnland die meisten älteren Bildungsteilnehmer gibt. Es gibt zwar duale Ausbildungsgänge und andere Ausbildungsformen mit praktischen betrieblichen Erfahrungen während der Ausbildung, sie sind jedoch immer noch nicht weit verbreitet.

Die Gruppe B ist etwas größer – sie umfasst vier Länder. Dort gibt es eine lange Ausbildungsdauer und gleichzeitig umfangreiche praktische Erfahrungen während der Ausbildung. Die nordischen Länder, Dänemark, Island und Schweden gehören zu dieser Gruppe, in der in diesen drei Altersgruppen sehr häufig Ausbildung mit Arbeit kombiniert wird. Das sich für Deutschland ergebende Profil ist wegen der Kombination von betrieblicher Praxis und Schulbesuch im dualen System ähnlich.

Zu den Gruppen C und D gehört die Mehrheit der Länder mit einem durchschnittlichen Verbleib in Ausbildung. Sie unterscheiden sich danach, wie Ausbildung mit praktischen Arbeitserfahrungen kombiniert wird.

In Gruppe C kann die Arbeit während der Ausbildung in Form eines dualen Ausbildungsganges vorkommen oder als Teilzeitbeschäftigung in der unterrichtsfreien Zeit. Duale Ausbildungsgänge sind in einigen europäischen Ländern wie Österreich und der Schweiz relativ weit verbreitet und stellen eine kohärente berufliche Ausbildung dar, die zu anerkannten Berufsabschlüssen führt. Viele junge Menschen befinden sich neben der Ausbildung auch in einem Beschäftigungsverhältnis. Diese Form des ersten Kontakts mit dem Arbeitsmarkt für Schüler und Studierende im Alter zwischen 15 und 24 Jahren ist in Australien, Kanada, den Niederlanden, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten wesentlicher Bestandteil des Übergangs zur Erwerbstätigkeit; in geringerem Maße trifft dies auch für Norwegen zu.

In Gruppe D – bestehend aus Belgien, Irland, Luxemburg, Portugal, Ungarn und den Mittelmeerländern (Griechenland, Italien und Spanien) – kommen Erstausbildung und Arbeit selten zusammen vor, weder in Form von bezahlter Beschäftigung neben der Schule noch als dualer Ausbildungsgang.

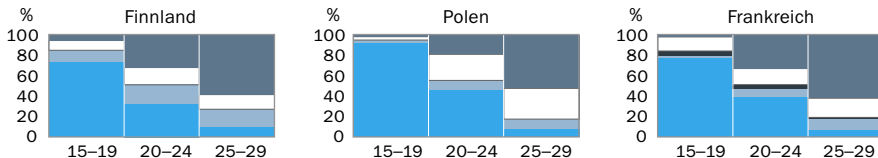
Abbildung C4.4

Übergang von der Schule ins Erwerbsleben, nach Ländern (2003)

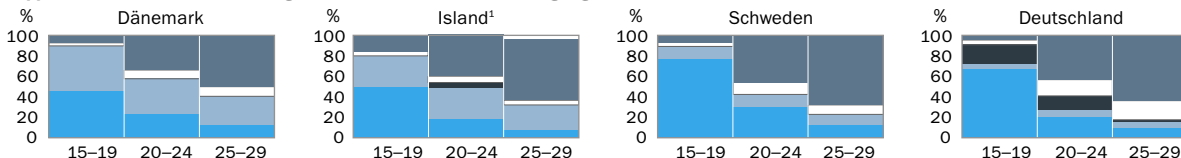
Anteil 15- bis 29-Jähriger (in %), die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden, nach Altersgruppe und Beschäftigungsstatus

- In Ausbildung, nicht beschäftigt
- In Ausbildung, beschäftigt
- In dualer Ausbildung
- Nicht in Ausbildung, arbeitslos
- Nicht in Ausbildung, beschäftigt

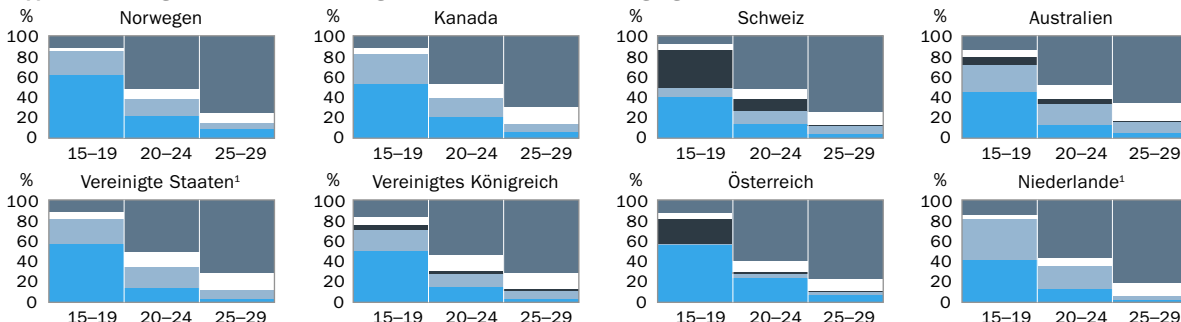
Gruppe A: Viele Jahre in Ausbildung, nicht häufig mit Beschäftigung kombiniert



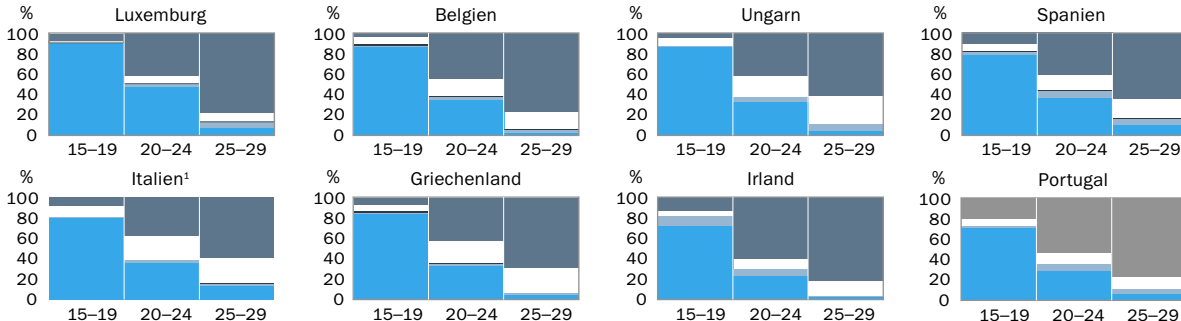
Gruppe B: Viele Jahre in Ausbildung, in Kombination mit Beschäftigung



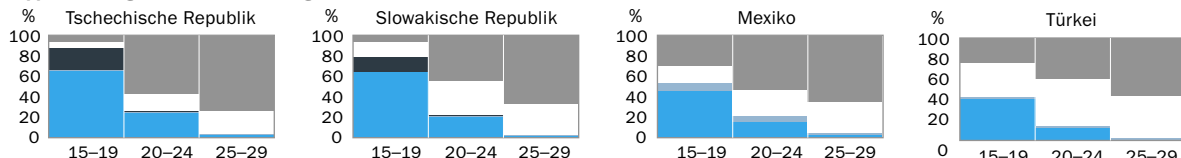
Gruppe C: Mittellange Zeitdauer in Ausbildung, in Kombination mit Beschäftigung



Gruppe D: Mittellange Zeitdauer in Ausbildung, nicht häufig mit Beschäftigung kombiniert



Gruppe E: Wenige Jahre in Ausbildung



1. Referenzjahr 2002.

In jeder Gruppe Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils 15- bis 29-Jähriger (in %) in Ausbildung.

Quelle: OECD, Tabelle C4.2a. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/361172740884>

Das Hauptmerkmal der Gruppe E ist der kurze Verbleib in Ausbildung. Duale Ausbildungsgänge sorgen in der Slowakischen und der Tschechischen Republik für eine relativ hohe Bildungsbeteiligung der 15- bis 19-Jährigen. Dies gilt jedoch nicht für Mexiko und die Türkei. In allen Ländern dieser Gruppe wird die Bildungsbeteiligung ab einem Alter von 20 Jahren sehr gering.

Der Beschäftigungsstatus von Männern und Frauen ist während der Ausbildungsjahre mit Ausnahme von Australien, Deutschland, Frankreich, Österreich, der Schweiz und dem Vereinigten Königreich, wo die Beteiligung von Männern an dualen Ausbildungsgängen merklich höher ist, weitgehend ähnlich. In Australien, Finnland, Island, Kanada, Norwegen, Schweden und dem Vereinigten Königreich verbinden im Alter von 15 bis 24 Jahren merklich mehr Frauen als Männer außerschulische Arbeit und Ausbildung miteinander (Tab. C4.2b und C4.2c).

Eintritt in den Arbeitsmarkt nach der Erstausbildung

Der Übergang von der Ausbildung zum Erwerbsleben findet in den einzelnen OECD-Ländern zu unterschiedlichen Zeitpunkten statt. Dies hängt mit verschiedenen Bildungs- und Arbeitsmarktfaktoren zusammen. Mit zunehmendem Alter nehmen immer weniger Jugendliche an Ausbildung teil und werden immer mehr Bestandteil der Erwerbsbevölkerung. In den meisten OECD-Ländern liegt der Anteil junger Menschen, die sich nicht in Ausbildung befinden, bei den 15- bis 19-Jährigen zwischen 10 und 25 Prozent, steigt bei den 20- bis 24-Jährigen auf 50 bis 70 Prozent und erreicht bei der Altersgruppe der 25- bis 29-Jährigen 80 bis 95 Prozent (Tab. C4.2a). In vielen OECD-Ländern findet jedoch der Eintritt junger Menschen in das Erwerbsleben zu einem späteren Zeitpunkt statt und erstreckt sich in einigen Fällen auch über einen längeren Zeitraum. Diese Entwicklung spiegelt nicht nur den Bildungsbedarf, sondern auch die allgemeine Arbeitsmarktlage, die Dauer der Ausbildungsgänge, die Ausrichtung der Ausbildungsprogramme hinsichtlich des Arbeitsmarktes und die Verbreitung von Teilzeitausbildung wider.

Das Alter beim Eintritt in den Arbeitsmarkt nach Abschluss der Erstausbildung hat Auswirkungen auf die Beschäftigung. Insgesamt ist die Wahrscheinlichkeit, dass sich ältere Nichtschüler/Nichtstudierende in Beschäftigung befinden, höher als bei den Nichtschülern/Nichtstudierenden der Altersgruppe 15 bis 19 Jahre, wobei ein größerer Prozentsatz männlicher als weiblicher Nichtschüler/Nichtstudierender beschäftigt ist. Im Vergleich sind relativ mehr Frauen als Männer nicht im Arbeitsmarkt, insbesondere während der Jahre, in die typischerweise Schwangerschaft und Kindererziehung fallen, also bei der Altersgruppe der 25- bis 29-Jährigen im Rahmen dieses Indikators (Tab. C4.2b und C4.2c).

Der Anteil Beschäftigter an der Bevölkerung junger Erwachsener, die sich nicht in Ausbildung befinden, kann Hinweise auf die Wirksamkeit bestehender Rahmenbedingungen für den Übergang ins Erwerbsleben geben und den politischen Entscheidungsträgern bei deren Bewertung helfen. In 21 von 27 OECD-Ländern arbeiten weniger als 67 Prozent (und in vielen sogar weniger als 50 Prozent) der sich nicht in Ausbildung befindenden 15- bis 19-Jährigen, was darauf hindeuten könnte, dass die Arbeitgeber davon ausgehen, dass diese Jugendlichen aufgrund ihres frühen Schulabgangs nicht die für eine produktive Beschäftigung erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten be-

sitzen. Der Anteil Beschäftigter an der Bevölkerung der 20- bis 24-Jährigen liegt im Allgemeinen bei über 65 Prozent, in einigen OECD-Ländern wie Italien, Polen, der Slowakischen Republik und der Türkei ist er jedoch erheblich niedriger. Die Beschäftigungsquoten nach dem Ausscheiden aus dem Bildungssystem sind für Männer eher höher als für Frauen, wahrscheinlich aufgrund familiärer Verpflichtungen und weil Arbeitslosigkeit bei Frauen in vielen OECD-Ländern immer noch eher gesellschaftlich akzeptiert wird als bei Männern (Tab. C4.2b und C4.2c).

Arbeitslosenquote und Anteil arbeitsloser Nichtschüler/Nichtstudierender an der gesamten jungen Bevölkerung

Junge Menschen repräsentieren in den OECD-Ländern die wichtigste Quelle neuer Fähigkeiten und Kenntnisse. In den meisten OECD-Ländern ist die Bildungspolitik daher bemüht, junge Menschen zumindest zu einem Abschluss im Sekundarbereich II zu ermutigen. Da viele der gegenwärtig auf dem Arbeitsmarkt angebotenen Arbeitsplätze ständig umfassendere allgemeine Kompetenzen und flexiblere Lernfähigkeiten verlangen, sehen sich Personen mit einem niedrigen Bildungsstand oft Schwierigkeiten gegenüber. Unterschiede im Anteil arbeitsloser junger Menschen, die sich nicht in Ausbildung befinden, an der gesamten Altersgruppe junger Menschen, getrennt nach Bildungsstand, geben einen Hinweis darauf, in welchem Ausmaß zusätzliche Bildung die wirtschaftlichen Chancen junger Männer und Frauen verbessert.

Die nach Altersgruppen aufgegliederte Jugendarbeitslosenquote ist der allgemein übliche Maßstab zur Beschreibung des Beschäftigungsstatus junger Menschen. Arbeitslosenquoten lassen jedoch Aspekte der (Aus-)Bildung unberücksichtigt. Somit könnte ein arbeitsloser Jugendlicher, der in dieser Division im Zähler auftaucht, in einigen OECD-Ländern auch an einem Ausbildungsgang teilnehmen. Der Nenner umfasst hingegen möglicherweise Jugendliche in der Berufsausbildung, wenn diese eine Lehre machen, jedoch nicht vergleichbare Personen, die eine schulische Berufsausbildung absolvieren. Wenn sich also beinahe alle jungen Menschen in einer bestimmten Altersgruppe noch in Ausbildung befinden, bezieht sich die Arbeitslosenquote nur auf die wenigen, die dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen, und kann dann sehr hoch erscheinen. Dies gilt insbesondere für die jüngste Altersgruppe, die in der Regel das Bildungssystem mit sehr geringen Qualifikationen verlassen hat.

Der Anteil arbeitsloser Nichtschüler/Nichtstudierender an der gesamten Altersgruppe ist daher besser geeignet, die Wahrscheinlichkeit der Jugendarbeitslosigkeit zu belegen. Denn junge Menschen, die sich noch innerhalb des Bildungssystems befinden, suchen normalerweise Teilzeit- oder befristete Arbeit neben ihrer Ausbildung, was auf diejenigen, die nach Verlassen des Bildungssystems in den Arbeitsmarkt eintreten, nicht zutrifft.

Durchschnittlich liegt der Anteil Arbeitsloser an der Bevölkerung junger Menschen (d. h. Zahl arbeitsloser Nichtschüler/Nichtstudierender als Prozentsatz der Altersgruppe) im Alter zwischen 20 und 24 Jahren bei Personen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II um rund 7 Prozentpunkte niedriger als bei Personen ohne einen solchen Abschluss, bei den 25- bis 29-Jährigen liegt dieser Anteil um rund 4 Prozentpunkte niedriger (Tab. C4.3). Mit anderen Worten sind die Anteile Arbeitsloser ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II an der gesamten jungen Bevölkerung im Durch-

schnitt 1,5-mal höher als bei Absolventen des Sekundarbereichs II. 17 von 26 OECD-Länder weisen für die 20- bis 24-Jährigen, die sich nicht in Ausbildung befinden, eine Arbeitslosenquote von unter 8 Prozent auf, wenn diese den Sekundarbereich II oder eine postsekundäre, nichttertiäre Ausbildung abgeschlossen haben. Dieser Prozentsatz bleibt bei denjenigen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II nur in drei OECD-Ländern unter 8 Prozent. Da der Abschluss eines Bildungsgangs im Sekundarbereich II inzwischen in den meisten OECD-Ländern quasi zur Norm geworden ist, haben viele junge Menschen, die keinen Abschluss in diesem Bereich haben, beim Eintritt in den Arbeitsmarkt viel eher Schwierigkeiten, eine Beschäftigung zu finden.

Am Ende des Übergangszeitraums, im Alter zwischen 25 und 29 Jahren, wenn die meisten jungen Menschen die Ausbildung abgeschlossen haben, hängen die Unterschiede beim Zugang zu Beschäftigung mit dem erreichten Bildungsstand zusammen. Keinen Abschluss im Sekundarbereich II erlangt zu haben, ist eindeutig ein wesentlicher Nachteil. Umgekehrt ist der Abschluss einer Ausbildung im Tertiärbereich meist von Vorteil bei der Arbeitsplatzsuche.

In 16 OECD-Ländern beträgt der Anteil arbeitsloser Nichtschüler/Nichtstudierender im Alter von 25 bis 29 Jahren mit einem Abschluss des Sekundarbereichs II an der gleichaltrigen Gesamtbevölkerung über 5 Prozent. In einigen wenigen OECD-Ländern sehen sich sogar junge Menschen mit einem Abschluss des Tertiärbereichs beim Eintritt in den Arbeitsmarkt einem erheblichen Arbeitslosigkeitsrisiko gegenüber. Der Anteil arbeitsloser Nichtschüler/Nichtstudierender in der Altersgruppe der 15- bis 29-Jährigen an der gleichaltrigen Gesamtbevölkerung beträgt in Griechenland, Italien, Polen, der Slowakischen Republik und Spanien mindestens 8 Prozent (Tab. C4.3).

Ein genauerer Blick auf die zentrale Übergangsphase (d. h. die Altersgruppe der 20- bis 24-Jährigen) zeigt, wie sich die Häufigkeit sowohl der Arbeitslosigkeit als auch des Rückzugs aus dem Arbeitsmarkt (was ja zwei Fälle von „Nichtbeschäftigung“ sind) bei denen, die sich nicht mehr in Ausbildung befinden, geändert hat. Über einen Zeitraum von fünf Jahren hinweg ist in einigen Ländern ein deutlicher Wandel festzustellen (Tab. C4.4a). In den Mittelmeerländern, wo der Anteil der Nichtbeschäftigung relativ hoch ist, sind die Fortschritte bemerkenswert, auch wenn die Tendenz sich im letzten Jahr des Beobachtungszeitraums umgekehrt zu haben scheint. Die Türkei stellt mit einer negativen Entwicklung der Nichtbeschäftigungsquote, die schon bisher eine der höchsten unter den OECD-Ländern war, eine Ausnahme dar. Die Situation in den mittel- und osteuropäischen Ländern ist sehr gegensätzlich: In Ungarn nimmt die Nichtbeschäftigung kontinuierlich ab, in Polen, der Slowakischen Republik und der Tschechischen Republik gibt es einen Anstieg, gefolgt von einer Abnahme nach einem Spitzenwert in 1999, 2000 bzw. 2001.

In mehreren Ländern blieb die Lage in den letzten fünf Jahren jedoch bemerkenswert stabil: auf einem hohen Niveau des Anteils der Nichtbeschäftigten in Mexiko, einem niedrigen Niveau in Luxemburg und einem mittleren Niveau im Vereinigten Königreich. Auch wenn die Situation in den anderen Ländern nicht so ausgeprägt ist, lässt sich doch ein Gesamtbild erkennen: Mit Ausnahme von Norwegen und Österreich, wo der Anteil der Nichtbeschäftigten tendenziell ansteigt, und der Schweiz, deren Kurve sich deutlich als „V“ mit dem Tiefpunkt im Jahr 2000 darstellt, nahm die Häufigkeit

der Arbeitslosigkeit und des Rückzugs aus dem Arbeitsmarkt mit nur wenigen Abweichungen zwischen 1998 und 2001 kontinuierlich ab, gefolgt von einer Stabilisierung oder sogar wieder einer Zunahme beider Phänomene im Jahr 2003. Letzteres gilt jedoch nicht für Australien und Kanada, wo sich die Abnahme auch 2003 fortsetzte.

Definitionen und angewandte Methodik

Die vorliegenden Statistiken basieren auf altersspezifischen Arbeitskräfteerhebungen zu den Anteilen junger Menschen in den einzelnen genannten Kategorien. Diese Anteile wurden dann für die Altersgruppe der 15- bis 29-Jährigen aufsummiert, um die zu erwartende Anzahl an Jahren in dem jeweiligen Erwerbsstatus zu erhalten. Bei den Ländern, die Daten erst ab einem Alter von 16 Jahren vorgelegt haben, wird davon ausgegangen, dass sich alle 15-Jährigen in Ausbildung befinden und nicht Teil der Erwerbsbevölkerung sind. Durch diese Verbesserung der Berechnung steigt die durchschnittliche Anzahl der zu erwartenden Ausbildungsjahre gegenüber der in [Bildung auf einen Blick 2004](#) (OECD, 2004c). 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 betreffende Gruppe im Alter von 15 bis 29 Jahren im vorliegenden Referenzjahr.

Sich in Ausbildung zu befinden umfasst sowohl Teilzeit- als auch Vollzeitmaßnahmen, wobei die Erfassung von Bildung der in den amtlichen Quellen zur Beteiligung in der formalen Bildung ausgewiesenen möglichst nahe kommen sollte. Daher sollten nicht-formale Bildungsmaßnahmen oder solche mit sehr kurzer Dauer, z. B. im Betrieb, nicht berücksichtigt sein.

Die Daten für diesen Indikator stammen aus einer speziellen Erhebung der OECD und beziehen sich normalerweise auf das erste Quartal oder den Durchschnitt der ersten drei Monate des Kalenderjahres, somit sind Ferienjobs in den Sommermonaten nicht berücksichtigt. Mit einer Ausnahme entsprechen die Definitionen des Erwerbsstatus in diesem Abschnitt den Richtlinien der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO). Für die vorliegenden Indikatoren wurden die Teilnehmer an dualen Ausbildungsprogrammen (s. u.) getrennt unter „in Ausbildung“ und „beschäftigt“ aufgeführt, ohne Bezug auf ihren ILO-Erwerbsstatus während der Erhebungswoche. Da sie sich während der Erhebungswoche nicht zwangsläufig in der betrieblichen Phase des Programms befanden, wären sie zum Zeitpunkt der Erhebung dann möglicherweise nicht beschäftigt. [Sonstige Beschäftigung](#) umfasst Personen, die sich entsprechend der ILO-Definition in Beschäftigung befinden, hierbei ausgenommen wurden jedoch die Auszubildenden in dualen Ausbildungsgängen, die schon als „beschäftigt“ gezählt wurden. Schließlich sind diejenigen, die nicht im Arbeitsmarkt sind, weder beschäftigt noch arbeitslos, d. h., sie bemühen sich nicht um eine Arbeitsstelle.

[Duale Ausbildungsprogramme](#) stellen eine Kombination aus Arbeiten und Lernen als Teil einer integrierten, formalen Bildung bzw. Ausbildung dar, wie beispielsweise im dualen Berufsbildungssystem in Deutschland; die *apprentissage* bzw. *formation en alternance* in Frankreich und Belgien, Praktika oder „kooperative“ Ausbildungen in Kanada, und *apprenticeships* in Irland. Die berufliche Aus- und Weiterbildung erfolgt nicht nur in der

Schule, sondern auch in einer Arbeitsumgebung. Je nach der Art der Arbeit und der Ausbildung können die Ausbildungsteilnehmer ein Entgelt erhalten oder nicht.

Die hier verwendeten Angaben zur Bildungsbeteiligung basieren auf Selbstauskünften im Rahmen von Arbeitskräfteerhebungen, diese stimmen jedoch aus mehreren Gründen nicht genau mit den Zahlen zur Bildungsbeteiligung aus amtlichen Quellen überein, die in der vorliegenden Publikation an anderer Stelle angegeben sind. Erstens wird das Alter möglicherweise nicht auf einheitliche Weise erfasst. So wird beispielsweise in den nationalen Statistiken der OECD-Länder der nördlichen Hemisphäre sowohl die Bildungsbeteiligung als auch das Alter per 1. Januar angegeben. In einigen Arbeitskräfteerhebungen hingegen wird die Bildungsbeteiligung in der Erhebungswoche gemessen, das angegebene Alter ist jedoch das Alter, das am Ende des Kalenderjahres erreicht wird, auch wenn die Erhebung Anfang des Jahres durchgeführt wird. Daher spiegeln die Angaben zur Bildungsbeteiligung in manchen Fällen eine Population wider, die tatsächlich fast ein Jahr jünger ist als durch die betreffende Altersspanne spezifiziert. In einem Alter, in dem viele junge Menschen das Bildungssystem verlassen, kann sich dies auf die Bildungsbeteiligung auswirken. Zweitens können die jungen Frauen und Männer auch in mehr als einem Bildungsgang eingeschrieben sein und werden dann in den amtlichen Statistiken manchmal zweimal, in der Arbeitskräfteerhebung jedoch nur einmal gezählt. Ferner erfassen die amtlichen Statistiken vielleicht nicht alle an Bildungsgängen teilnehmenden Personen, insbesondere wenn sie an gewinnorientierten Bildungseinrichtungen ausgebildet werden. Drittens stimmen die Klassifizierungen der Bildungsgänge in den Selbstauskünften der Arbeitskräfteerhebungen nicht immer mit den Qualifikationsstandards überein, die für die amtlichen Datenerhebungen verwendet werden.

Der Arbeitslosenanteil (Verhältnis der Arbeitslosen zur Gesamtbevölkerung) ist die Anzahl der Arbeitslosen dividiert durch die Gesamtzahl der betreffenden Bevölkerung.

Der Beschäftigtenanteil (Verhältnis der Beschäftigten zur Gesamtbevölkerung) ist die Anzahl der Beschäftigten dividiert durch die Gesamtzahl der betreffenden Bevölkerung.

Zusätzliche Informationen

Tabellen mit weiteren Einzelheiten zu diesem Indikator finden sich im Internet unter <http://dx.doi.org/10.1787/361172740884>:

Expected years in education and not in education for 15- to 29-year-olds (Zu erwartende Jahre in Ausbildung und nicht in Ausbildung für 15- bis 29-Jährige) (1998–2003)
Table C4.1b: Trends by gender (Entwicklung nach Geschlecht)

Trends in the percentage of young population in education and not in education (Entwicklung des Anteils junger Menschen [in %], die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden) (1995–2003)

Table C4.4b: Trends for young males (Die Entwicklung bei jungen Männern)

Table C4.4c: Trends for young females (Die Entwicklung bei jungen Frauen)

Tabelle C4.1a

Zu erwartende Jahre in Ausbildung und nicht in Ausbildung für 15- bis 29-Jährige (2003)

Nach Geschlecht und Erwerbsstatus

		Zu erwartende Jahre in Ausbildung			Zu erwartende Jahre nicht in Ausbildung			
		Nicht beschäftigt	Beschäftigt (einschl. dualer Ausbildungs- gänge)	Zusammen	Beschäftigt	Arbeitslos	Nicht im Arbeitsmarkt	Zusammen
OECD-Länder								
Australien	Männer	3,1	3,6	6,7	6,9	0,9	0,5	8,3
	Frauen	3,1	3,8	6,9	5,7	0,6	1,8	8,1
	M+F	3,1	3,7	6,8	6,3	0,7	1,2	8,2
Österreich	Männer	3,8	2,1	5,9	7,4	0,7	1,0	9,1
	Frauen	4,6	1,4	6,1	7,1	0,5	1,3	8,9
	M+F	4,2	1,8	6,0	7,3	0,6	1,1	9,0
Belgien	Männer	6,1	0,5	6,6	6,5	1,2	0,7	8,4
	Frauen	6,2	0,7	6,8	5,7	1,0	1,4	8,2
	M+F	6,1	0,6	6,7	6,1	1,1	1,0	8,3
Kanada	Männer	3,9	2,5	6,4	6,9	1,0	0,7	8,6
	Frauen	3,9	3,3	7,2	5,9	0,6	1,3	7,8
	M+F	3,9	2,9	6,8	6,4	0,8	1,0	8,2
Tschechische Rep.	Männer	4,1	1,2	5,3	8,3	1,0	0,4	9,7
	Frauen	4,7	0,7	5,5	5,8	1,0	2,8	9,5
	M+F	4,4	1,0	5,4	7,1	1,0	1,5	9,6
Dänemark	Männer	3,6	5,3	8,9	5,3	0,5	0,3	6,1
	Frauen	4,2	5,1	9,3	4,3	0,5	0,8	5,7
	M+F	3,9	5,2	9,1	4,8	0,5	0,6	5,9
Finnland	Männer	5,7	2,1	7,8	5,1	0,9	1,2	7,2
	Frauen	5,9	2,6	8,5	4,5	0,7	1,2	6,5
	M+F	5,8	2,3	8,2	4,8	0,8	1,2	6,8
Frankreich	Männer	6,1	1,7	7,8	5,5	1,1	0,5	7,2
	Frauen	6,8	1,4	8,2	4,5	1,0	1,2	6,8
	M+F	6,5	1,6	8,0	5,0	1,1	0,9	7,0
Deutschland	Männer	5,0	2,7	7,7	5,7	1,1	0,4	7,3
	Frauen	5,1	2,6	7,7	5,2	0,6	1,5	7,3
	M+F	5,1	2,6	7,7	5,5	0,9	1,0	7,3
Griechenland	Männer	5,7	0,3	6,0	7,1	1,2	0,7	9,0
	Frauen	6,2	0,3	6,5	4,8	1,7	2,0	8,5
	M+F	5,9	0,3	6,2	6,0	1,4	1,4	8,8
Ungarn	Männer	6,0	0,6	6,6	6,3	0,9	1,2	8,4
	Frauen	6,0	0,8	6,8	4,6	0,5	3,0	8,2
	M+F	6,0	0,7	6,7	5,5	0,7	2,1	8,3
Island ¹	Männer	3,9	3,6	7,5	6,6	0,7	c	7,5
	Frauen	4,3	4,2	8,5	5,7	c	0,7	6,5
	M+F	4,1	3,9	8,0	6,2	0,4	0,4	7,0
Irland	Männer	4,6	0,8	5,4	8,3	0,7	0,6	9,6
	Frauen	5,0	1,0	6,0	7,1	0,4	1,5	9,0
	M+F	4,8	0,9	5,7	7,7	0,5	1,0	9,3
Italien ¹	Männer	5,6	0,2	5,9	6,7	1,3	1,1	9,1
	Frauen	6,2	0,3	6,5	4,8	1,4	2,4	8,5
	M+F	5,9	0,2	6,2	5,7	1,4	1,7	8,8
Japan ²	Männer	5,2	0,8	6,0	3,1	0,5	0,4	4,0
	Frauen	4,9	0,8	5,7	3,3	0,4	0,7	4,3
	M+F	5,1	0,8	5,8	3,2	0,4	0,5	4,2
Luxemburg	Männer	7,0	0,5	7,6	6,8	0,3	0,3	7,4
	Frauen	6,8	0,6	7,4	6,1	0,5	1,0	7,6
	M+F	6,9	0,6	7,5	6,5	0,4	0,6	7,5
Mexiko	Männer	3,7	0,9	4,5	9,4	0,4	0,6	10,5
	Frauen	3,6	0,5	4,1	4,7	0,3	6,0	10,9
	M+F	3,6	0,7	4,3	7,0	0,3	3,4	10,7

1. Referenzjahr 2002. 2. Daten beziehen sich auf 15- bis 24-Jährige.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/361172740884>

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

Tabelle C4.1a (Forts.)

Zu erwartende Jahre in Ausbildung und nicht in Ausbildung für 15- bis 29-Jährige (2003)

Nach Geschlecht und Erwerbsstatus

		Zu erwartende Jahre in Ausbildung			Zu erwartende Jahre nicht in Ausbildung			
		Nicht beschäftigt	Beschäftigt (einschl. dualer Ausbildungs- gänge)	Zusammen	Beschäftigt	Arbeitslos	Nicht im Arbeitsmarkt	Zusammen
OECD-Länder								
Niederlande	Männer	2,8	3,2	6,0	8,1	0,3	0,5	9,0
	Frauen	2,7	3,1	5,9	7,4	0,3	1,4	9,1
	M + F	2,8	3,2	5,9	7,8	0,3	1,0	9,1
Norwegen	Männer	4,8	1,8	6,5	7,3	0,6	0,6	8,5
	Frauen	4,9	2,6	7,5	6,2	0,4	0,9	7,5
	M + F	4,8	2,2	7,0	6,8	0,5	0,7	8,0
Polen	Männer	6,8	1,1	7,9	4,3	2,2	0,6	7,1
	Frauen	7,3	1,1	8,4	3,2	1,7	1,7	6,6
	M + F	7,0	1,1	8,1	3,8	2,0	1,1	6,9
Portugal	Männer	4,8	0,6	5,4	8,2	0,9	0,5	9,6
	Frauen	5,4	0,7	6,1	6,9	0,9	1,1	8,9
	M + F	5,1	0,7	5,8	7,6	0,9	0,8	9,2
Slowakische Rep.	Männer	4,0	1,2	5,1	6,6	2,5	0,8	9,9
	Frauen	5,0	0,7	5,7	5,4	1,7	2,2	9,3
	M + F	4,5	0,9	5,4	6,0	2,1	1,5	9,6
Spanien	Männer	5,2	0,6	5,8	7,5	1,2	0,5	9,2
	Frauen	6,0	0,6	6,6	5,5	1,5	1,4	8,4
	M + F	5,6	0,6	6,2	6,5	1,3	0,9	8,8
Schweden	Männer	6,0	1,4	7,4	6,4	0,7	0,5	7,6
	Frauen	5,8	2,1	7,9	5,8	0,6	0,7	7,1
	M + F	5,9	1,7	7,6	6,1	0,6	0,6	7,4
Schweiz	Männer	2,8	3,9	6,7	6,9	0,7	0,7	8,3
	Frauen	2,7	3,4	6,1	6,7	0,7	1,4	8,9
	M + F	2,8	3,7	6,4	6,8	0,7	1,0	8,6
Türkei	Männer	3,5	0,4	3,9	7,7	1,6	1,9	11,1
	Frauen	2,4	0,2	2,6	3,4	0,7	8,3	12,4
	M + F	3,0	0,3	3,3	5,6	1,1	5,0	11,7
Ver. Königreich	Männer	3,7	2,5	6,2	7,3	0,9	0,6	8,8
	Frauen	3,6	2,8	6,4	6,1	0,5	2,0	8,6
	M + F	3,7	2,6	6,3	6,7	0,7	1,3	8,7
Vereinigte Staaten ²	Männer	4,3	2,4	6,6	6,9	0,7	0,8	8,4
	Frauen	4,0	2,9	6,9	5,6	0,6	2,0	8,1
	M + F	4,1	2,6	6,8	6,2	0,6	1,4	8,2
Ländermittel	Männer	4,7	1,8	6,4	6,9	1,0	0,7	8,6
	Frauen	4,9	1,8	6,7	5,5	0,7	2,0	8,3
	M + F	4,8	1,8	6,6	6,2	0,9	1,3	8,4
OECD-Partnerland								
Israel	Männer	4,7	1,3	5,9	4,1	1,0	4,0	9,1
	Frauen	4,6	1,4	6,0	4,2	0,8	3,9	9,0
	M + F	4,7	1,3	6,0	4,2	0,9	3,9	9,0

1. Referenzjahr 2002. 2. Daten beziehen sich auf 15- bis 24-Jährige.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/361172740884>

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

Tabelle C4.2a

Anteil junger Menschen (in %), die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden (2003)

Nach Altersgruppe und Erwerbsstatus

	Altersgruppe	In Ausbildung					Nicht in Ausbildung				In Ausbildung und nicht in Ausbildung insgesamt
		In dualer Ausbildung ¹	Sonstige Beschäftigung	Arbeitslos	Nicht im Arbeitsmarkt	Zusammen	Beschäftigt	Arbeitslos	Nicht im Arbeitsmarkt	Zusammen	
OECD-Länder											
Australien	15–19	7,6	28,3	5,5	38,2	79,6	13,6	3,7	3,1	20,4	100
	20–24	5,5	20,9	1,9	11,3	39,7	47,0	6,2	7,1	60,3	100
	25–29	1,1	11,3	0,8	4,4	17,7	64,7	4,7	12,9	82,3	100
Österreich	15–19	23,4	1,1	0,4	58,8	83,6	10,7	2,6	3,0	16,4	100
	20–24	2,7	3,5	0,4	23,7	30,3	59,3	4,7	5,6	69,7	100
	25–29	0,1	4,6	0,2	7,6	12,5	75,2	4,8	7,5	87,5	100
Belgien	15–19	1,0	1,6	c	86,3	89,1	3,8	2,7	4,4	10,9	100
	20–24	1,1	3,0	0,9	35,0	39,9	43,0	10,0	7,1	60,1	100
	25–29	[0,4]	4,8	c	3,3	8,9	72,8	9,6	8,8	91,1	100
Kanada	15–19	a	30,0	5,8	46,6	82,5	10,9	3,0	3,7	17,5	100
	20–24	a	19,9	1,7	18,2	39,8	47,0	6,8	6,4	60,2	100
	25–29	a	7,7	0,7	5,6	14,0	70,4	6,2	9,4	86,0	100
Tschechische Rep.	15–19	20,7	0,4	c	67,9	89,0	5,2	3,5	2,2	11,0	100
	20–24	0,4	0,7	c	27,5	28,7	53,3	9,3	8,7	71,3	100
	25–29	c	0,3	c	2,7	3,0	73,0	6,4	17,6	97,0	100
Dänemark	15–19	a	43,3	4,2	42,3	89,8	7,3	1,4	1,5	10,2	100
	20–24	a	34,6	2,7	20,4	57,7	34,1	3,6	4,6	42,3	100
	25–29	a	28,3	1,5	10,5	40,2	50,3	4,4	5,2	59,8	100
Finnland	15–19	a	11,0	5,6	68,2	84,8	5,5	2,4	7,3	15,2	100
	20–24	a	19,0	4,8	27,5	51,3	32,2	8,1	8,3	48,7	100
	25–29	a	16,7	1,6	8,7	27,1	58,5	6,2	8,3	72,9	100
Frankreich	15–19	4,5	1,8	0,8	76,7	83,8	2,2	2,1	11,9	16,2	100
	20–24	3,8	8,4	1,7	37,1	51,1	33,4	9,6	5,9	48,9	100
	25–29	1,0	10,7	1,2	5,6	18,6	62,6	9,3	9,5	81,4	100
Deutschland	15–19	18,7	4,5	0,8	67,3	91,2	4,1	1,9	2,8	8,8	100
	20–24	13,2	6,8	0,5	20,7	41,2	43,1	8,1	7,5	58,8	100
	25–29	1,8	6,3	0,5	9,3	17,9	63,7	8,0	10,4	82,1	100
Griechenland	15–19	a	1,3	[0,4]	82,6	84,3	6,3	2,8	6,5	15,7	100
	20–24	a	2,7	0,8	35,2	38,6	39,9	13,0	8,5	61,4	100
	25–29	a	1,8	[0,4]	4,7	6,9	69,1	12,0	11,9	93,1	100
Ungarn	15–19	a	[0,6]	0,2	88,9	89,7	3,5	1,8	5,0	10,3	100
	20–24	a	6,1	0,8	33,6	40,5	39,6	6,4	13,5	59,5	100
	25–29	a	7,1	[0,4]	5,1	12,6	59,9	5,7	21,8	87,4	100
Island ²	15–19	c	29,5	c	49,1	80,9	14,8	c	c	19,1	100
	20–24	5,4	29,4	c	18,2	53,8	40,1	c	c	46,2	100
	25–29	c	23,8	c	7,4	36,5	58,8	c	c	63,5	100
Irland	15–19	a	9,5	c	71,4	81,4	13,4	2,6	2,6	18,6	100
	20–24	a	7,6	c	22,4	30,3	58,3	4,1	7,3	69,7	100
	25–29	a	[1,1]	c	3,6	4,8	80,2	4,1	10,9	95,2	100
Italien ²	15–19	n	0,5	0,7	79,6	80,8	8,7	4,3	6,2	19,2	100
	20–24	0,1	1,8	1,6	34,7	38,2	37,5	11,8	12,5	61,8	100
	25–29	0,1	2,2	1,1	12,3	15,6	59,5	10,4	14,5	84,4	100
Luxemburg	15–19	a	c	c	90,2	92,2	[5,6]	c	c	7,8	100
	20–24	a	[3,6]	c	45,9	50,5	41,3	[4,4]	[3,9]	49,5	100
	25–29	a	5,9	c	6,9	13,0	77,1	[2,3]	7,6	87,0	100
Mexiko	15–19	a	6,5	0,3	47,1	54,0	28,2	1,8	16,0	46,0	100
	20–24	a	4,3	0,3	15,2	19,8	52,6	2,8	24,8	80,2	100
	25–29	a	1,7	0,1	2,5	4,2	64,8	2,1	28,9	95,8	100
Niederlande ²	15–19	a	39,8	3,8	37,2	80,7	14,7	1,7	2,9	19,3	100
	20–24	a	21,9	0,9	12,5	35,3	56,8	2,1	5,8	64,7	100
	25–29	a	3,5	0,2	2,4	6,2	80,9	2,5	10,4	93,8	100

Anmerkung: Zahlen in eckigen Klammern, z. B. [76], sind aufgrund einer kleinen Stichprobengröße nicht statistisch signifikant.

1. Teilnehmer an dualen Ausbildungsprogrammen gelten als sowohl „In Ausbildung“ als auch „Beschäftigt“, ohne Bezug auf ihren ILO-Erwerbsstatus.

2. Referenzjahr 2002.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/361172740884>

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

Tabelle C4.2a (Forts.)

Anteil junger Menschen (in %), die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden (2003)

Nach Altersgruppe und Erwerbsstatus

	Altersgruppe	In Ausbildung					Nicht in Ausbildung				In Ausbildung und nicht in Ausbildung insgesamt
		In dualer Ausbildung ¹	Sonstige Beschäftigung	Arbeitslos	Nicht im Arbeitsmarkt	Zusammen	Beschäftigt	Arbeitslos	Nicht im Arbeitsmarkt	Zusammen	
OECD-Länder											
Norwegen	15–19	a	21,6	5,1	60,2	86,9	10,4	c	c	13,1	100
	20–24	a	16,3	2,2	20,2	38,7	50,8	4,5	6,0	61,3	100
	25–29	a	5,6	c	8,9	15,4	71,9	4,4	8,3	84,6	100
Polen	15–19	a	2,9	0,7	92,0	95,6	1,1	1,9	1,4	4,4	100
	20–24	a	9,2	7,2	39,4	55,7	18,8	17,8	7,7	44,3	100
	25–29	a	9,3	2,8	5,3	17,3	52,4	18,0	12,2	82,7	100
Portugal	15–19	a	2,5	c	71,8	74,8	16,4	4,0	4,8	25,2	100
	20–24	a	5,9	[1,1]	28,2	35,2	52,5	7,2	5,1	64,8	100
	25–29	a	5,9	[1,0]	4,8	11,7	73,7	6,5	8,1	88,3	100
Slowakische Rep.	15–19	16,7	c	c	65,3	82,2	5,2	7,4	5,3	17,8	100
	20–24	c	1,3	c	22,1	24,0	46,4	20,0	9,6	76,0	100
	25–29	c	[0,9]	c	1,6	2,6	68,3	14,4	14,7	97,4	100
Spanien	15–19	0,5	1,8	1,3	79,0	82,6	10,1	4,6	2,7	17,4	100
	20–24	0,6	6,2	3,3	33,4	43,5	41,8	9,6	5,2	56,5	100
	25–29	0,3	5,7	2,2	7,2	15,4	65,0	10,3	9,2	84,6	100
Schweden	15–19	a	12,2	3,3	73,2	88,7	7,0	1,9	2,4	11,3	100
	20–24	a	12,7	2,2	27,3	42,3	46,0	5,9	5,9	57,7	100
	25–29	a	10,1	1,4	11,3	22,8	67,9	5,2	4,2	77,2	100
Schweiz	15–19	35,0	9,5	2,0	37,1	83,6	8,4	2,3	5,7	16,4	100
	20–24	10,4	11,4	[1,0]	12,9	35,8	51,5	6,5	6,2	64,2	100
	25–29	[0,8]	7,6	[0,5]	3,3	12,2	73,6	5,3	8,9	87,8	100
Türkei	15–19	a	2,0	0,3	43,6	45,9	21,3	4,8	28,1	54,1	100
	20–24	a	2,2	0,8	12,8	15,8	36,5	10,4	37,4	84,2	100
	25–29	a	1,8	0,3	1,6	3,7	53,2	7,7	35,4	96,3	100
Ver. Königreich	15–19	4,3	20,5	2,7	48,8	76,3	14,3	4,9	4,6	23,7	100
	20–24	3,0	13,4	1,1	15,1	32,6	52,1	5,4	9,9	67,4	100
	25–29	0,9	9,8	0,7	3,6	15,0	68,7	3,7	12,6	85,0	100
Vereinigte Staaten ²	15–19	a	23,1	3,5	56,2	82,9	10,2	2,4	4,6	17,1	100
	20–24	a	19,6	1,4	13,9	35,0	48,5	5,9	10,7	65,0	100
	25–29	a	8,6	0,4	3,3	12,3	70,3	4,4	13,0	87,7	100
Ländermittel											
	15–19	4,9	11,3	1,8	63,9	82,1	9,7	2,7	5,1	17,9	100
	20–24	1,7	10,8	1,5	24,6	38,7	44,6	7,6	8,9	61,3	100
	25–29	0,2	7,5	0,7	5,7	14,4	66,9	6,6	11,9	85,6	100
OECD-Partnerland											
Israel	15–19	a	3,4	1,0	64,7	69,0	5,7	1,6	23,7	31,0	100
	20–24	a	11,0	1,2	15,9	28,1	27,7	8,9	35,3	71,9	100
	25–29	a	12,9	1,1	5,7	19,6	52,7	8,0	19,7	80,4	100

Anmerkung: Zahlen in eckigen Klammern, z. B. [76], sind aufgrund einer kleinen Stichprobengröße nicht statistisch signifikant.

1. Teilnehmer an dualen Ausbildungsprogrammen gelten als sowohl „In Ausbildung“ als auch „Beschäftigt“, ohne Bezug auf ihren ILO-Erwerbsstatus.

2. Referenzjahr 2002.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/361172740884>

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

Tabelle C4.2b

Anteil junger Männer (in %), die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden (2003)

Nach Altersgruppe und Erwerbsstatus

	Altersgruppe	In Ausbildung					Nicht in Ausbildung				In Ausbildung und nicht in Ausbildung insgesamt
		In dualer Ausbildung ¹	Sonstige Beschäftigung	Arbeitslos	Nicht im Arbeitsmarkt	Zusammen	Beschäftigt	Arbeitslos	Nicht im Arbeitsmarkt	Zusammen	
OECD-Länder											
Australien	15-19	10,7	22,8	5,7	40,2	79,4	14,2	3,9	2,5	20,6	100
	20-24	7,8	18,4	1,6	10,7	38,6	50,6	7,3	3,4	61,4	100
	25-29	1,6	10,9	c	3,1	16,2	73,1	5,8	4,9	83,8	100
Österreich	15-19	29,4	1,3	0,2	52,6	83,6	10,6	3,1	2,7	16,4	100
	20-24	3,0	3,3	0,5	22,3	29,2	61,7	5,7	3,3	70,8	100
	25-29	0,2	4,9	0,3	7,7	13,1	79,4	5,6	2,0	86,9	100
Belgien	15-19	1,5	1,7	c	84,9	88,2	4,8	3,1	3,8	11,8	100
	20-24	[0,9]	1,7	c	34,5	37,8	46,1	11,4	4,7	62,2	100
	25-29	c	4,2	c	4,0	9,0	76,7	9,6	4,8	91,0	100
Kanada	15-19	a	26,2	6,1	47,8	80,1	12,6	4,0	3,3	19,9	100
	20-24	a	16,3	1,9	17,2	35,5	51,0	8,9	4,7	64,5	100
	25-29	a	6,8	0,7	5,3	12,7	74,5	7,6	5,1	87,3	100
Tschechische Rep.	15-19	26,3	0,4	c	61,7	88,5	6,1	3,4	2,0	11,5	100
	20-24	0,6	0,5	c	26,1	27,2	59,5	10,0	3,3	72,8	100
	25-29	n	0,2	c	3,0	3,3	88,5	6,0	2,2	96,7	100
Dänemark	15-19	a	45,1	3,9	41,7	90,6	6,5	1,7	1,1	9,4	100
	20-24	a	34,2	2,8	17,9	54,9	37,7	4,1	3,3	45,1	100
	25-29	a	28,5	1,4	8,0	37,8	56,7	3,5	2,0	62,2	100
Finnland	15-19	a	8,2	4,9	70,1	83,3	3,7	2,5	10,5	16,7	100
	20-24	a	16,2	4,5	25,0	45,7	35,4	10,4	8,5	54,3	100
	25-29	a	16,8	1,7	8,3	26,8	62,7	5,6	4,9	73,2	100
Frankreich	15-19	6,4	1,8	0,7	73,3	82,3	2,9	2,4	12,4	17,7	100
	20-24	4,4	7,6	1,5	34,9	48,4	37,6	10,4	3,6	51,6	100
	25-29	1,2	11,2	1,1	5,0	18,5	67,6	9,5	4,4	81,5	100
Deutschland	15-19	20,7	4,5	0,9	64,9	90,9	4,4	2,3	2,3	9,1	100
	20-24	12,8	5,7	0,6	20,1	39,1	46,2	10,6	4,1	60,9	100
	25-29	2,1	6,8	0,5	11,2	20,6	66,3	9,8	3,4	79,4	100
Griechenland	15-19	a	1,9	c	80,7	83,1	8,3	2,5	6,1	16,9	100
	20-24	a	2,0	c	33,5	36,0	49,1	10,0	4,9	64,0	100
	25-29	a	1,9	c	5,0	7,2	79,4	9,9	3,5	92,8	100
Ungarn	15-19	a	c	c	88,3	89,0	4,3	2,2	4,4	11,0	100
	20-24	a	5,4	c	32,9	39,1	43,3	8,0	9,7	60,9	100
	25-29	a	6,0	c	4,9	11,3	71,8	6,9	10,0	88,7	100
Island ²	15-19	c	23,2	c	51,6	77,3	16,5	c	c	22,7	100
	20-24	c	27,2	c	16,4	51,8	42,1	c	c	48,2	100
	25-29	c	25,0	c	c	33,5	63,3	c	c	66,5	100
Irland	15-19	a	8,5	c	68,4	77,4	17,3	3,1	2,2	22,6	100
	20-24	a	7,2	c	20,9	28,4	62,4	5,1	4,0	71,6	100
	25-29	a	c	c	3,4	4,4	85,0	4,9	5,7	95,6	100
Italien ²	15-19	n	0,7	0,5	77,3	78,5	10,7	4,5	6,2	21,5	100
	20-24	0,1	1,5	1,1	31,7	34,4	43,8	11,6	10,2	65,6	100
	25-29	n	2,0	0,8	12,1	15,0	69,2	9,7	6,1	85,0	100
Luxemburg	15-19	a	c	n	88,8	90,2	[7,4]	c	c	9,8	100
	20-24	a	c	c	46,5	51,8	41,3	c	c	48,2	100
	25-29	a	c	n	[8,5]	[13,7]	83,3	[1,9]	c	86,3	100
Mexiko	15-19	a	8,7	0,4	45,1	54,1	37,8	2,3	5,8	45,9	100
	20-24	a	5,1	0,3	15,8	21,2	72,0	3,3	3,5	78,8	100
	25-29	a	2,3	0,1	2,9	5,3	89,5	2,8	2,4	94,7	100
Niederlande ²	15-19	a	39,6	3,8	36,5	79,9	15,4	1,9	2,8	20,1	100
	20-24	a	21,3	1,1	12,8	35,3	58,3	2,4	4,0	64,7	100
	25-29	a	4,4	0,2	2,7	7,2	86,2	2,6	4,0	92,8	100

Anmerkung: Zahlen in eckigen Klammern, z. B. [76], sind aufgrund einer kleinen Stichprobengröße nicht statistisch signifikant.

1. Teilnehmer an dualen Ausbildungsprogrammen gelten als sowohl „In Ausbildung“ als auch „Beschäftigt“, ohne Bezug auf ihren ILO-Erwerbsstatus.

2. Referenzjahr 2002.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/361172740884>

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

Tabelle C4.2b (Forts.)

Anteil junger Männer (in %), die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden (2003)

Nach Altersgruppe und Erwerbsstatus

	Altersgruppe	In Ausbildung					Nicht in Ausbildung				In Ausbildung und nicht in Ausbildung insgesamt
		In dualer Ausbildung ¹	Sonstige Beschäftigung	Arbeitslos	Nicht im Arbeitsmarkt	Zusammen	Beschäftigt	Arbeitslos	Nicht im Arbeitsmarkt	Zusammen	
OECD-Länder											
Norwegen	15-19	a	17,9	5,2	61,5	84,6	12,3	c	c	15,4	100
	20-24	a	12,2	c	18,3	32,3	57,0	5,7	5,1	67,7	100
	25-29	a	5,2	c	8,0	14,4	74,8	5,3	5,5	85,6	100
Polen	15-19	a	3,7	0,9	90,0	94,7	[1,5]	2,4	1,4	5,3	100
	20-24	a	8,9	6,7	36,8	52,4	21,8	20,8	5,0	47,6	100
	25-29	a	8,2	3,2	4,9	16,3	59,3	19,8	4,6	83,7	100
Portugal	15-19	a	c	c	68,6	71,7	20,1	[4,0]	[4,2]	28,3	100
	20-24	a	5,0	c	25,3	30,6	59,5	6,6	3,4	69,4	100
	25-29	a	5,4	c	5,0	11,1	76,7	7,1	5,1	88,9	100
Slowakische Rep.	15-19	21,3	n	c	58,7	80,1	4,7	8,5	6,8	19,9	100
	20-24	c	c	c	18,9	20,3	50,4	23,5	5,8	79,7	100
	25-29	c	[1,2]	c	[1,4]	2,7	76,5	17,2	3,7	97,3	100
Spanien	15-19	0,6	2,0	1,2	75,0	78,8	13,8	4,9	2,4	21,2	100
	20-24	0,6	5,3	2,7	30,0	38,6	49,1	9,0	3,2	61,4	100
	25-29	0,3	5,4	1,8	7,4	14,8	73,2	8,2	3,7	85,2	100
Schweden	15-19	a	9,1	2,7	76,9	88,8	6,2	1,7	3,3	11,2	100
	20-24	a	9,5	2,6	26,0	38,1	49,9	6,9	5,2	61,9	100
	25-29	a	9,5	1,1	10,8	21,4	71,4	5,1	2,2	78,6	100
Schweiz	15-19	40,3	7,9	2,6	36,2	87,1	5,8	2,5	4,6	12,9	100
	20-24	9,6	11,6	[1,1]	13,6	35,9	52,8	5,6	5,7	64,1	100
	25-29	[1,2]	8,8	c	3,6	14,2	76,2	5,9	3,7	85,8	100
Türkei	15-19	a	2,8	0,3	48,5	51,6	25,8	6,2	16,3	48,4	100
	20-24	a	2,7	0,8	16,7	20,2	50,3	15,3	14,3	79,8	100
	25-29	a	2,6	0,3	1,9	4,9	76,9	11,0	7,2	95,1	100
Ver. Königreich	15-19	6,5	17,2	2,9	48,9	75,5	14,8	5,8	3,9	24,5	100
	20-24	3,5	12,0	1,3	15,8	32,7	56,6	7,1	3,7	67,3	100
	25-29	0,7	9,2	0,7	3,4	14,0	76,1	4,4	5,6	86,0	100
Vereinigte Staaten ²	15-19	a	21,1	3,3	57,7	82,1	11,5	2,5	3,9	17,9	100
	20-24	a	17,2	1,3	14,4	33,0	54,4	6,5	6,1	67,0	100
	25-29	a	7,7	c	2,7	10,9	78,5	4,8	5,8	89,1	100
Ländermittel											
	15-19	6,1	10,2	1,7	62,8	81,2	11,1	3,0	4,3	18,8	100
	20-24	1,6	9,6	1,2	23,5	36,6	49,6	8,4	4,9	63,4	100
	25-29	0,3	7,2	0,5	5,3	14,1	74,5	7,1	4,2	85,9	100
OECD-Partnerland											
Israel	15-19	a	4,2	1,0	65,1	70,3	5,7	1,5	22,5	29,7	100
	20-24	a	7,5	1,1	14,1	22,8	25,7	8,9	42,6	77,2	100
	25-29	a	14,4	1,3	6,5	22,1	54,6	9,7	13,6	77,9	100

Anmerkung: Zahlen in eckigen Klammern, z. B. [76], sind aufgrund einer kleinen Stichprobengröße nicht statistisch signifikant.

1. Teilnehmer an dualen Ausbildungsprogrammen gelten als sowohl „In Ausbildung“ als auch „Beschäftigt“, ohne Bezug auf ihren ILO-Erwerbsstatus.

2. Referenzjahr 2002.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/361172740884>

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

Tabelle C4.2c

Anteil junger Frauen (in %), die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden (2003)

Nach Altersgruppe und Erwerbsstatus

	Altersgruppe	In Ausbildung					Nicht in Ausbildung				In Ausbildung und nicht in Ausbildung insgesamt
		In dualer Ausbildung ¹	Sonstige Beschäftigung	Arbeitslos	Nicht im Arbeitsmarkt	Zusammen	Beschäftigt	Arbeitslos	Nicht im Arbeitsmarkt	Zusammen	
OECD-Länder											
Australien	15-19	4,4	34,0	5,2	36,2	79,8	13,1	3,4	3,7	20,2	100
	20-24	3,2	23,5	2,3	11,8	40,8	43,3	5,0	10,9	59,2	100
	25-29	c	11,8	1,1	5,7	19,2	56,4	3,5	20,9	80,8	100
Österreich	15-19	17,4	0,8	0,6	65,0	83,7	10,9	2,1	3,3	16,3	100
	20-24	2,4	3,7	0,3	25,1	31,4	56,9	3,7	7,9	68,6	100
	25-29	0,0	4,3	0,2	7,4	11,9	71,2	4,1	12,9	88,1	100
Belgien	15-19	c	[1,5]	c	87,8	89,9	2,7	2,3	5,1	10,1	100
	20-24	[1,3]	4,3	1,0	35,4	42,0	39,8	8,7	9,5	58,0	100
	25-29	c	5,5	c	2,6	8,8	68,8	9,5	12,9	91,2	100
Kanada	15-19	a	34,0	5,5	45,4	84,9	9,1	2,0	4,0	15,1	100
	20-24	a	23,6	1,5	19,1	44,2	42,9	4,6	8,3	55,8	100
	25-29	a	8,7	0,6	6,0	15,2	66,3	4,6	13,8	84,8	100
Tschechische Rep.	15-19	14,8	0,3	c	74,4	89,5	4,2	3,7	2,5	10,5	100
	20-24	c	0,9	c	29,0	30,2	46,8	8,6	14,3	69,8	100
	25-29	n	0,3	n	2,3	2,6	56,9	6,9	33,6	97,4	100
Dänemark	15-19	a	41,4	4,5	42,9	88,8	8,1	1,1	2,0	11,2	100
	20-24	a	35,0	2,5	22,9	60,4	30,6	3,2	5,8	39,6	100
	25-29	a	28,0	1,6	13,0	42,6	43,6	5,4	8,4	57,4	100
Finnland	15-19	a	13,9	6,2	66,2	86,3	7,3	[2,4]	4,0	13,7	100
	20-24	a	22,0	5,2	30,1	57,2	28,9	5,8	8,1	42,8	100
	25-29	a	16,7	c	9,1	27,3	54,2	6,8	11,7	72,7	100
Frankreich	15-19	2,4	1,8	[0,8]	80,3	85,3	1,6	1,8	11,4	14,7	100
	20-24	3,2	9,2	1,9	39,4	53,8	29,1	8,9	8,2	46,2	100
	25-29	[0,9]	10,3	1,3	6,2	18,7	57,6	9,2	14,6	81,3	100
Deutschland	15-19	16,6	4,5	0,6	69,9	91,6	3,7	1,4	3,4	8,4	100
	20-24	13,6	8,0	0,5	21,3	43,4	40,0	5,6	11,0	56,6	100
	25-29	1,5	5,8	0,4	7,4	15,1	61,0	6,2	17,7	84,9	100
Griechenland	15-19	a	c	c	84,5	85,5	4,4	3,2	6,9	14,5	100
	20-24	a	3,3	[1,1]	36,8	41,2	30,9	15,9	12,0	58,8	100
	25-29	a	1,8	c	4,3	6,7	58,1	14,2	21,0	93,3	100
Ungarn	15-19	a	c	c	89,4	90,4	2,7	[1,3]	5,7	9,6	100
	20-24	a	6,8	[0,8]	34,3	41,9	36,0	4,8	17,3	58,1	100
	25-29	a	8,1	c	5,2	13,8	48,4	4,5	33,3	86,2	100
Island ²	15-19	c	35,9	c	46,5	84,6	13,0	c	c	15,4	100
	20-24	c	31,8	c	20,0	55,9	37,9	c	c	44,1	100
	25-29	c	22,6	c	11,3	39,6	54,1	c	c	60,4	100
Irland	15-19	a	10,6	c	74,6	85,6	9,4	[2,0]	[3,0]	14,4	100
	20-24	a	8,0	c	23,8	32,3	54,3	3,0	10,5	67,7	100
	25-29	a	c	c	3,8	5,3	75,4	3,2	16,1	94,7	100
Italien ²	15-19	n	0,2	0,8	82,1	83,1	6,6	4,0	6,3	16,9	100
	20-24	0,1	2,2	2,1	37,8	42,2	31,1	11,9	14,9	57,8	100
	25-29	0,1	2,4	1,4	12,4	16,3	49,7	11,0	23,0	83,7	100
Luxemburg	15-19	a	2,3	0,2	91,8	94,2	3,8	1,4	0,6	5,8	100
	20-24	a	3,4	0,5	45,3	49,2	41,2	5,2	4,4	50,8	100
	25-29	a	6,4	0,4	5,5	12,3	71,2	2,7	13,8	87,7	100
Mexiko	15-19	a	4,4	0,2	49,3	53,8	18,3	1,3	26,5	46,2	100
	20-24	a	3,6	0,2	14,7	18,5	34,6	2,3	44,5	81,5	100
	25-29	a	1,2	0,0	2,1	3,3	43,6	1,5	51,6	96,7	100
Niederlande ²	15-19	a	40,0	3,7	37,8	81,6	14,0	1,6	2,9	18,4	100
	20-24	a	22,4	0,8	12,1	35,2	55,3	1,8	7,7	64,8	100
	25-29	a	2,7	0,3	2,2	5,2	75,6	2,4	16,7	94,8	100

Anmerkung: Zahlen in eckigen Klammern, z. B. [76], sind aufgrund einer kleinen Stichprobengröße nicht statistisch signifikant.

1. Teilnehmer an dualen Ausbildungsprogrammen gelten als sowohl „In Ausbildung“ als auch „Beschäftigt“, ohne Bezug auf ihren ILO-Erwerbsstatus.

2. Referenzjahr 2002.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/361172740884>

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

Tabelle C4.2c (Forts.)

Anteil junger Frauen (in %), die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden (2003)

Nach Altersgruppe und Erwerbsstatus

	Altersgruppe	In Ausbildung					Nicht in Ausbildung				In Ausbildung und nicht in Ausbildung insgesamt
		In dualer Ausbildung ¹	Sonstige Beschäftigung	Arbeitslos	Nicht im Arbeitsmarkt	Zusammen	Beschäftigt	Arbeitslos	Nicht im Arbeitsmarkt	Zusammen	
OECD-Länder											
Norwegen	15-19	a	25,5	5,0	58,8	89,3	8,5	c	1,2	10,7	100
	20-24	a	20,5	c	22,1	45,2	44,4	c	7,0	54,8	100
	25-29	a	6,1	c	9,8	16,4	68,9	c	11,3	83,6	100
Polen	15-19	a	2,0	0,4	94,1	96,6	0,7	1,4	1,3	3,4	100
	20-24	a	9,4	7,7	41,9	59,1	15,8	14,8	10,4	40,9	100
	25-29	a	10,4	2,4	5,7	18,4	45,4	16,2	20,0	81,6	100
Portugal	15-19	a	[2,6]	c	75,1	78,0	12,6	[3,9]	5,5	22,0	100
	20-24	a	6,8	c	31,2	39,9	45,5	7,8	6,7	60,1	100
	25-29	a	6,4	c	4,6	12,3	70,6	6,0	11,1	87,7	100
Slowakische Rep.	15-19	11,8	c	c	72,1	84,4	5,7	6,2	3,7	15,6	100
	20-24	c	[1,7]	c	25,4	27,8	42,4	16,3	13,5	72,2	100
	25-29	c	c	c	1,8	2,6	59,8	11,6	26,0	97,4	100
Spanien	15-19	0,4	1,6	1,3	83,2	86,5	6,1	4,2	3,1	13,5	100
	20-24	0,6	7,1	3,9	36,9	48,5	34,1	10,1	7,2	51,5	100
	25-29	0,4	5,9	2,7	7,0	16,0	56,5	12,5	15,0	84,0	100
Schweden	15-19	a	15,5	3,8	69,3	88,7	8,0	2,0	1,4	11,3	100
	20-24	a	16,1	1,9	28,7	46,7	41,8	4,8	6,6	53,3	100
	25-29	a	10,7	1,8	11,7	24,2	64,3	5,2	6,3	75,8	100
Schweiz	15-19	29,9	11,1	[1,4]	37,9	80,2	10,9	[2,2]	6,7	19,8	100
	20-24	11,3	11,2	c	12,2	35,7	50,1	7,5	6,7	64,3	100
	25-29	c	6,4	c	3,0	10,2	71,2	4,7	13,9	89,8	100
Türkei	15-19	a	1,1	0,2	38,1	39,5	16,2	3,1	41,2	60,5	100
	20-24	a	1,8	0,7	9,3	11,9	24,4	6,1	57,7	88,1	100
	25-29	a	1,0	0,3	1,2	2,4	27,5	4,1	66,0	97,6	100
Ver. Königreich	15-19	2,0	23,9	2,5	48,7	77,2	13,7	3,8	5,3	22,8	100
	20-24	2,4	14,8	0,9	14,4	32,5	47,5	3,7	16,3	67,5	100
	25-29	1,1	10,4	0,6	3,9	16,0	61,2	2,9	19,9	84,0	100
Vereinigte Staaten ²	15-19	a	25,2	3,8	54,7	83,7	8,8	2,2	5,4	16,3	100
	20-24	a	22,0	1,6	13,3	36,9	42,7	5,2	15,2	63,1	100
	25-29	a	9,4	0,4	3,8	13,6	62,5	4,0	19,9	86,4	100
Ländermittel											
	15-19	3,7	12,4	1,7	65,0	83,1	8,3	2,4	6,1	16,9	100
	20-24	1,4	12,0	1,4	25,7	40,9	39,6	6,5	12,7	59,1	100
	25-29	0,1	7,5	0,6	5,9	14,7	59,2	6,0	19,7	85,3	100
OECD-Partnerland											
Israel	15-19	a	2,5	1,0	64,2	67,7	5,7	1,7	24,9	32,3	100
	20-24	a	14,5	1,2	17,7	33,5	29,7	8,9	27,9	66,5	100
	25-29	a	11,3	0,9	4,9	17,1	50,9	6,4	25,7	82,9	100

Anmerkung: Zahlen in eckigen Klammern, z. B. [76], sind aufgrund einer kleinen Stichprobengröße nicht statistisch signifikant.

1. Teilnehmer an dualen Ausbildungsprogrammen gelten als sowohl „In Ausbildung“ als auch „Beschäftigt“, ohne Bezug auf ihren ILO-Erwerbsstatus.

2. Referenzjahr 2002.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/361172740884>

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

Tabelle C4.3

Anteil Arbeitsloser, die sich nicht in Ausbildung befinden, an der Gesamtbevölkerung (in %) (2003)

Nach Bildungsstand, Altersgruppe und Geschlecht

OECD-Länder		Unterhalb Sekundarbereich II			Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich			Tertiärbereich		Alle Bildungsbereiche zusammen			
		15-19	20-24	25-29	15-19	20-24	25-29	20-24	25-29	15-19	20-24	25-29	15-29
Australien	Männer	7,1	17,0	12,3	2,8	5,8	5,2	3,5	2,8	4,5	7,3	5,8	6,0
	Frauen	7,1	10,3	6,6	2,4	6,7	4,3	2,0	1,6	4,2	5,0	3,5	4,2
	M + F	7,1	13,9	9,5	2,6	6,2	4,8	2,7	2,1	4,3	6,2	4,7	5,1
Österreich	Männer	16,5	15,7	14,4	0,6	6,1	4,6	0,0	3,2	3,2	5,5	5,3	4,7
	Frauen	10,9	11,0	7,2	0,6	4,1	3,3	0,4	3,2	2,3	3,8	3,9	3,4
	M + F	13,9	13,0	10,1	0,6	5,2	4,0	0,2	3,2	2,8	4,7	4,6	4,1
Belgien	Männer	2,7	22,6	18,6	5,3	8,0	6,8	9,8	6,9	3,2	11,3	9,6	8,1
	Frauen	0,4	19,5	20,4	8,4	6,3	10,9	8,0	3,8	2,3	8,7	9,5	6,9
	M + F	1,6	21,4	19,3	7,0	7,2	8,7	8,7	5,2	2,7	10,0	9,6	7,5
Kanada	Männer	3,0	17,8	16,0	6,7	8,0	7,7	5,4	5,4	4,0	8,9	7,6	6,9
	Frauen	1,7	10,1	8,0	2,8	4,4	5,5	3,5	3,7	2,0	4,6	4,6	3,8
	M + F	2,4	14,9	12,7	4,6	6,3	6,8	4,2	4,5	3,0	6,8	6,2	5,3
Tschechische Rep.	Männer	7,4	30,6	23,5	2,6	11,7	5,1	0,7	3,4	3,5	10,0	6,0	6,6
	Frauen	9,1	19,8	13,6	2,7	10,8	6,9	1,3	3,3	3,8	8,6	6,9	6,6
	M + F	8,2	24,8	18,5	2,7	11,3	6,0	1,0	3,3	3,7	9,4	6,4	6,6
Dänemark	Männer	1,4	4,8	4,8	6,4	3,6	1,6	5,6	6,8	1,7	4,0	3,5	3,1
	Frauen	0,5	5,4	7,6	7,7	2,4	3,7	6,5	7,0	1,1	3,2	5,4	3,4
	M + F	1,0	5,1	6,1	7,1	2,9	2,6	6,1	6,9	1,4	3,6	4,4	3,2
Finnland	Männer	4,8	23,2	11,5	1,4	14,5	8,5	0,6	1,4	2,6	10,4	5,6	6,2
	Frauen	4,8	22,0	18,0	1,5	8,7	10,1	0,8	3,6	2,5	5,8	6,8	5,0
	M + F	4,8	22,8	13,8	1,5	12,0	9,2	0,7	2,6	2,5	8,1	6,2	5,6
Frankreich	Männer	2,6	19,7	17,6	3,3	7,7	8,2	7,2	7,0	2,7	10,4	9,5	7,7
	Frauen	1,6	15,7	15,2	3,9	7,9	10,4	5,9	5,9	2,0	8,9	9,2	6,8
	M + F	2,1	17,9	16,4	3,6	7,8	9,2	6,5	6,4	2,4	9,6	9,3	7,3
Deutschland	Männer	3,8	26,1	24,3	0,8	10,2	10,4	0,3	2,4	2,3	10,4	9,8	7,5
	Frauen	2,4	15,6	10,2	0,3	5,3	7,0	0,7	2,2	1,3	5,5	6,2	4,3
	M + F	3,1	21,0	16,7	0,6	7,9	8,7	0,6	2,3	1,8	8,0	8,0	5,9
Griechenland	Männer	7,5	11,9	7,7	1,5	15,7	11,4	1,3	9,1	2,8	10,0	9,9	8,0
	Frauen	8,2	21,3	13,1	2,7	24,1	15,4	5,0	13,0	3,7	15,9	14,2	11,9
	M + F	7,8	15,3	9,8	2,1	20,0	13,4	3,3	11,3	3,3	13,0	12,0	10,0
Ungarn	Männer	1,5	15,3	13,8	6,3	6,5	6,0	8,6	2,5	2,3	8,0	6,9	5,8
	Frauen	0,8	6,4	9,0	3,1	4,3	4,1	6,6	2,1	1,3	4,8	4,5	3,7
	M + F	1,2	11,1	11,5	4,6	5,4	5,1	7,3	2,3	1,8	6,4	5,7	4,7
Island ¹	Männer	c	c	c	a	a	a	a	c	c	c	c	4,6
	Frauen	c	c	a	a	c	a	a	c	c	c	a	c
	M + F	c	c	c	a	c	a	a	c	c	c	c	c
Irland	Männer	2,8	11,9	10,3	3,9	3,7	3,8	3,9	3,4	3,1	5,2	5,0	4,5
	Frauen	1,4	5,2	5,5	3,3	2,7	2,9	2,9	2,6	1,9	3,0	3,1	2,7
	M + F	2,2	9,4	8,3	3,6	3,2	3,4	3,3	3,0	2,5	4,1	4,1	3,6
Italien ¹	Männer	3,9	16,9	11,8	9,3	9,0	7,7	9,7	13,0	4,5	11,6	9,7	8,9
	Frauen	3,4	15,5	11,7	8,5	10,4	9,9	23,4	14,1	4,0	11,9	11,0	9,4
	M + F	3,7	16,3	11,8	8,9	9,7	8,8	17,7	13,6	4,3	11,8	10,4	9,1
Luxemburg	Männer	0,9	9,0	3,0	2,7	2,3	1,5	3,7	2,4	1,5	3,6	1,9	2,3
	Frauen	0,6	7,9	2,6	2,7	4,7	2,1	5,4	4,4	1,4	5,3	2,7	3,1
	M + F	0,7	8,5	2,8	2,7	3,5	1,8	4,8	3,5	1,4	4,4	2,3	2,7
Mexiko	Männer	2,3	3,4	2,3	2,8	5,5	3,2	2,8	4,4	2,3	3,3	2,8	2,8
	Frauen	1,2	1,7	0,9	2,8	6,2	1,8	3,3	3,7	1,2	2,3	1,5	1,7
	M + F	1,8	2,5	1,6	2,8	6,0	2,2	3,0	4,0	1,8	2,8	2,1	2,2
Niederlande ¹	Männer	1,8	3,2	4,4	2,3	1,7	1,6	5,8	3,0	1,9	2,4	2,6	2,3
	Frauen	1,4	3,0	3,5	2,3	1,4	2,0	1,3	2,4	1,6	1,8	2,4	2,0
	M + F	1,6	3,1	4,0	2,3	1,6	1,8	2,9	2,6	1,7	2,1	2,5	2,1

Anmerkung: Zahlen in eckigen Klammern, z. B. [76], sind aufgrund einer kleinen Stichprobengröße nicht statistisch signifikant.

1. Referenzjahr 2002.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2002. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/361172740884>

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

Tabelle C4.3 (Forts.)

Anteil Arbeitsloser, die sich nicht in Ausbildung befinden, an der Gesamtbevölkerung (in %) (2003)

Nach Bildungsstand, Altersgruppe und Geschlecht

OECD-Länder		Unterhalb Sekundarbereich II			Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich			Tertiärbereich		Alle Bildungsbereiche zusammen				
		15-19	20-24	25-29	15-19	20-24	25-29	20-24	25-29	15-19	20-24	25-29	15-29	
Norwegen	Männer	0,8	18,2	6,5	1,7	5,4	5,7	0,0	3,5	1,3	5,7	5,1	4,0	
	Frauen	0,6	8,7	4,0	1,5	3,7	4,0	0,8	2,8	1,0	3,4	3,4	2,6	
	M + F	0,7	14,9	5,4	1,6	4,6	5,0	0,5	3,1	1,2	4,6	4,3	3,3	
Polen	Männer	2,4	45,6	32,9	2,4	27,7	23,1	0,7	7,1	2,4	20,8	19,8	14,9	
	Frauen	1,3	43,3	26,3	1,4	23,7	21,3	0,8	5,8	1,4	14,8	16,2	11,3	
	M + F	1,9	44,7	30,0	1,9	25,9	22,2	0,8	6,4	1,9	17,8	18,0	13,2	
Portugal	Männer	7,9	8,7	7,4	0,6	7,8	7,0	1,3	6,0	4,4	6,6	7,1	6,1	
	Frauen	9,6	11,5	7,6	0,8	10,5	5,2	3,2	4,4	4,4	8,0	6,2	6,3	
	M + F	8,6	9,8	7,5	0,7	9,3	6,1	2,4	5,1	4,4	7,3	6,6	6,2	
Slowakische Rep.	Männer	9,6	58,2	49,6	9,0	28,2	17,2	1,1	3,9	9,1	23,5	17,2	16,9	
	Frauen	6,9	28,3	34,0	6,8	22,4	12,1	2,4	3,4	6,8	16,3	11,6	11,8	
	M + F	8,4	46,7	42,4	7,9	25,5	14,8	1,8	3,6	8,0	20,0	14,4	14,4	
Spanien	Männer	7,9	14,8	10,1	1,4	10,4	8,0	3,7	7,0	5,5	9,4	8,5	8,0	
	Frauen	6,9	19,2	16,9	2,3	14,5	13,2	5,0	10,6	4,9	10,6	13,1	10,2	
	M + F	7,4	16,5	12,9	1,9	12,4	10,6	4,5	8,9	5,2	10,0	10,8	9,1	
Schweden	Männer	2,9	17,7	11,4	1,3	8,1	5,6	0,4	3,1	1,7	7,0	5,2	4,6	
	Frauen	4,5	15,4	11,4	1,2	6,1	7,0	0,7	1,8	2,0	4,9	5,3	4,1	
	M + F	3,7	16,7	11,4	1,2	7,1	6,2	0,6	2,4	1,8	5,9	5,2	4,3	
Schweiz	Männer	[6,9]	[12,9]	[7,1]	[0,5]	6,0	5,5	[1,3]	6,1	2,5	5,6	5,9	4,7	
	Frauen	[4,0]	[15,9]	[9,5]	[1,3]	7,9	4,1	[2,6]	[3,7]	2,2	7,5	4,7	4,8	
	M + F	5,4	14,2	[8,4]	[0,9]	6,9	4,7	[1,9]	5,2	2,4	6,5	5,3	4,8	
Türkei	Männer	5,9	17,7	11,8	7,1	10,7	8,8	27,0	12,7	6,2	15,3	11,0	10,6	
	Frauen	2,2	3,0	2,3	6,7	7,1	6,2	24,8	11,6	3,1	6,1	4,1	4,4	
	M + F	4,1	8,9	6,7	6,9	9,2	7,9	25,8	12,2	4,7	10,4	7,7	7,5	
Ver. Königreich	Männer	5,3	20,5	9,9	6,1	6,0	4,9	5,2	2,1	5,8	6,9	4,2	5,7	
	Frauen	2,6	7,6	3,6	4,4	3,8	3,6	2,6	1,8	3,8	3,8	2,9	3,5	
	M + F	4,0	14,1	6,6	5,3	4,9	4,2	3,8	2,0	4,8	5,4	3,5	4,6	
Vereinigte Staaten ¹	Männer	7,7	11,2	10,5	1,7	8,6	4,9	2,3	2,8	2,7	6,5	4,8	4,6	
	Frauen	7,8	12,6	7,7	1,6	7,4	4,9	1,0	2,4	2,3	5,2	4,0	3,9	
	M + F	7,7	11,8	9,1	1,7	8,0	4,9	1,6	2,6	2,5	5,9	4,4	4,3	
Ländermittel	Männer	5,0	17,3	13,0	3,3	8,3	6,0	3,8	4,6	3,3	8,3	6,7	6,2	
	Frauen	3,9	11,2	9,5	3,1	7,5	6,4	4,0	4,9	2,5	6,2	6,1	5,1	
	M + F	4,5	14,5	11,2	3,2	7,9	6,2	3,9	4,7	2,9	7,3	6,4	5,6	
OECD-Partnerland														
	Israel	Männer	3,9	15,0	14,0	1,2	10,3	11,4	1,5	6,5	1,5	8,9	9,7	6,6
		Frauen	5,0	10,1	6,4	1,4	12,5	9,1	4,6	4,6	1,8	8,9	6,4	5,7
M + F		4,4	13,4	11,0	1,3	11,3	10,3	3,5	5,5	1,6	8,9	8,0	6,1	

Anmerkung: Zahlen in eckigen Klammern, z. B. [76], sind aufgrund einer kleinen Stichprobengröße nicht statistisch signifikant.

1. Referenzjahr 2002.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2002. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/361172740884>

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

Tabelle C4.4a

Entwicklung des Anteils junger Menschen (in %), die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden (1995–2003)

Nach Altersgruppe und Erwerbsstatus

	Altersgruppe	1995			1998			1999			2000			2001			2002			2003		
		In Ausbildung		Nicht in Ausbildung	In Ausbildung		Nicht in Ausbildung	In Ausbildung		Nicht in Ausbildung	In Ausbildung		Nicht in Ausbildung	In Ausbildung		Nicht in Ausbildung	In Ausbildung		Nicht in Ausbildung	In Ausbildung		Nicht in Ausbildung
		Gesamt	Beschäftigt	Nicht beschäftigt	Gesamt	Beschäftigt	Nicht beschäftigt	Gesamt	Beschäftigt	Nicht beschäftigt	Gesamt	Beschäftigt	Nicht beschäftigt	Gesamt	Beschäftigt	Nicht beschäftigt	Gesamt	Beschäftigt	Nicht beschäftigt	Gesamt	Beschäftigt	Nicht beschäftigt
OECD-Länder																						
Australien	15–19	73,4	16,7	9,9	77,3	13,8	8,8	78,2	14,4	7,4	79,5	13,7	6,8	79,5	13,0	7,6	79,7	13,3	7,0	79,6	13,6	6,8
	20–24	27,0	56,1	16,9	32,7	51,3	16,0	34,9	50,6	14,5	35,9	50,9	13,3	36,5	49,6	13,9	38,7	48,1	13,2	39,7	47,0	13,3
	25–29	11,4	67,1	21,5	13,7	67,1	19,2	15,0	66,5	18,5	15,5	65,5	19,0	15,8	67,0	17,2	16,5	65,7	17,8	17,7	64,7	17,6
Österreich	15–19	m	m	m	78,9	14,5	6,6	76,3	13,6	10,1	74,8	13,5	11,7	75,8	12,9	11,3	81,5	12,1	6,3	79,3	10,5	10,2
	20–24	m	m	m	27,4	64,8	7,8	24,1	64,5	11,4	25,8	62,2	12,1	27,4	59,8	12,8	29,4	58,9	11,7	29,6	58,2	12,2
	25–29	m	m	m	13,0	75,9	11,1	9,8	78,6	11,6	9,1	77,5	13,4	8,7	78,5	12,8	10,3	77,3	12,4	12,5	75,3	12,3
Belgien	15–19	86,1	3,3	10,5	85,3	3,9	10,8	89,4	3,7	6,8	89,9	3,6	6,5	89,7	4,1	6,2	89,6	3,6	6,8	89,1	3,8	7,1
	20–24	37,5	43,6	19,0	40,6	42,5	16,9	43,7	38,6	17,7	43,8	40,2	16,0	44,2	42,8	13,0	38,2	44,4	17,4	39,9	43,0	17,1
	25–29	6,8	74,2	19,0	9,3	72,4	18,2	14,4	67,7	17,9	11,8	72,5	15,7	15,0	69,5	15,5	5,8	77,0	17,2	8,9	72,8	18,3
Kanada	15–19	83,6	9,1	7,3	83,2	9,4	7,4	82,7	10,3	7,1	82,6	10,4	7,0	83,4	10,5	6,1	82,7	10,8	6,5	82,5	10,9	6,7
	20–24	36,8	46,0	17,2	39,5	44,1	16,5	39,6	45,8	14,6	38,7	47,1	14,2	39,2	46,4	14,4	39,3	46,8	14,0	39,8	47,0	13,2
	25–29	11,7	67,2	21,1	12,5	69,2	18,3	12,3	70,4	17,3	12,4	71,3	16,3	13,1	71,1	15,7	14,2	69,0	16,7	14,0	70,4	15,6
Tschechische Rep.	15–19	69,8	23,7	6,5	77,1	15,8	7,2	75,6	14,8	9,7	82,1	10,0	7,9	87,0	6,2	6,8	88,3	5,7	6,0	89,0	5,2	5,8
	20–24	13,1	67,1	19,8	17,1	64,3	18,5	19,6	59,8	20,6	19,7	60,0	20,3	23,1	58,9	18,1	25,7	56,2	18,1	28,7	53,3	18,0
	25–29	1,1	76,1	22,9	1,8	75,1	23,1	2,4	71,7	25,9	2,4	72,1	25,6	3,0	72,1	25,0	2,9	73,3	23,8	3,0	73,0	24,1
Dänemark	15–19	88,4	8,7	3,0	90,3	7,9	1,8	85,8	10,8	3,4	89,9	7,4	2,7	86,8	9,4	3,8	88,7	8,9	2,4	89,8	7,3	3,0
	20–24	50,0	39,3	10,7	55,0	38,0	7,0	55,8	36,6	7,6	54,8	38,6	6,6	55,3	38,1	6,6	55,3	37,4	7,3	57,7	34,1	8,2
	25–29	29,6	59,0	11,4	34,5	57,8	7,7	35,5	56,7	7,8	36,1	56,4	7,5	32,4	60,0	7,6	35,0	58,3	6,7	40,2	50,3	9,6
Finnland	15–19	m	m	m	86,1	4,3	9,6	86,6	4,7	8,7	86,0	4,7	9,3	83,9	6,2	9,9	85,3	5,0	9,6	84,8	5,5	9,8
	20–24	m	m	m	47,8	32,7	19,5	50,2	32,9	16,9	52,7	30,8	16,5	46,7	35,8	17,5	47,8	34,7	17,6	51,3	32,2	16,5
	25–29	m	m	m	24,0	57,0	19,0	23,4	57,0	19,6	32,5	50,7	16,8	19,9	62,4	17,7	21,8	62,6	15,5	27,1	58,5	14,5
Frankreich	15–19	96,2	1,3	2,5	95,6	1,3	3,1	95,7	1,0	3,3	95,3	1,5	3,3	94,9	1,7	3,4	94,6	1,9	3,4	83,8	2,2	14,0
	20–24	51,2	31,3	17,5	53,5	30,0	16,5	53,1	29,4	17,5	54,2	31,7	14,1	53,6	33,1	13,4	53,2	32,5	14,4	51,1	33,4	15,5
	25–29	11,4	67,5	21,0	11,4	66,5	22,1	11,9	66,6	21,4	12,2	69,2	18,6	11,4	70,3	18,3	11,7	70,1	18,2	18,6	62,6	18,8
Deutschland	15–19	m	m	m	91,6	5,0	3,4	89,4	6,1	4,5	87,4	6,8	5,7	88,5	6,4	5,1	90,1	5,2	4,7	91,2	4,1	4,7
	20–24	m	m	m	36,3	48,8	15,0	34,2	49,1	16,7	34,1	49,0	16,9	35,0	48,7	16,4	38,1	46,0	15,9	41,2	43,1	15,6
	25–29	m	m	m	13,9	68,4	17,7	13,6	68,2	18,2	12,7	69,8	17,5	13,5	68,5	18,0	16,3	66,3	17,4	17,9	63,7	18,4
Griechenland	15–19	80,0	9,6	10,5	80,1	10,1	9,8	81,8	7,9	10,3	82,7	8,3	9,0	85,3	7,0	7,7	86,6	7,1	6,3	84,3	6,3	9,3
	20–24	29,2	43,0	27,8	27,9	44,5	27,6	30,1	43,6	26,3	31,6	43,4	25,0	35,3	40,8	24,0	35,6	41,9	22,5	38,6	39,9	21,4
	25–29	4,7	65,2	30,2	4,2	66,4	29,4	5,5	66,7	27,8	5,2	66,6	28,1	6,4	67,3	26,3	5,7	68,7	25,6	6,9	69,1	24,0
Ungarn	15–19	82,5	6,7	10,8	78,2	10,0	11,8	79,3	9,2	11,6	83,7	7,7	8,6	85,0	6,7	8,3	87,5	4,5	8,0	89,7	3,5	6,8
	20–24	22,5	44,4	33,1	26,5	45,9	27,6	28,6	47,7	23,6	32,3	45,7	22,0	35,0	45,1	20,0	36,9	42,6	20,5	40,5	39,6	19,9
	25–29	7,3	56,8	35,9	7,4	58,9	33,7	8,7	60,1	31,3	9,4	61,4	29,2	9,4	63,4	27,1	8,6	63,1	28,3	12,6	59,9	27,5
Island	15–19	59,5	25,7	14,8	82,2	15,1	2,7	81,6	17,0	1,4	83,1	14,8	2,1	79,5	19,0	1,5	80,9	14,8	4,3	m	m	m
	20–24	33,3	52,6	14,0	47,8	45,9	6,3	44,8	48,4	6,8	48,0	47,7	4,3	50,3	45,6	4,1	53,8	40,1	6,2	m	m	m
	25–29	24,1	64,7	11,1	32,8	57,4	9,8	34,7	58,8	6,5	34,9	59,2	5,9	33,8	61,5	4,8	36,5	58,8	4,7	m	m	m
Irland	15–19	m	m	m	m	m	m	79,4	15,4	5,2	80,0	15,6	4,4	80,3	15,5	4,1	81,6	13,6	4,8	81,4	13,4	5,2
	20–24	m	m	m	m	m	m	24,6	64,6	10,8	26,7	63,6	9,7	28,3	62,4	9,3	29,0	60,2	10,8	30,3	58,3	11,3
	25–29	m	m	m	m	m	m	3,1	82,4	14,5	3,3	83,4	13,3	3,3	83,1	13,5	3,5	81,8	14,7	4,8	80,2	14,9
Italien	15–19	m	m	m	75,4	9,5	15,2	76,9	8,3	14,8	77,1	9,8	13,1	77,6	9,8	12,6	80,8	8,7	10,5	m	m	m
	20–24	m	m	m	35,8	34,1	30,1	35,6	34,5	29,9	36,0	36,5	27,5	37,0	36,9	26,1	38,2	37,5	24,3	m	m	m
	25–29	m	m	m	16,5	54,1	29,4	17,7	53,4	28,9	17,0	56,1	26,9	16,4	58,0	25,6	15,6	59,5	24,8	m	m	m
Luxemburg	15–19	82,7	9,3	8,0	88,6	5,3	6,1	89,2	5,8	5,0	92,2	6,1	1,7	91,2	7,0	1,8	91,3	5,7	3,0	92,2	5,6	2,2
	20–24	36,5	52,7	10,8	40,4	50,1	9,5	47,2	43,2	9,6	42,8	48,9	8,2	46,7	44,2	9,0	47,8	45,2	7,0	50,5	41,3	8,2
	25–29	8,3	71,6	20,1	11,9	74,0	14,1	11,3	74,1	14,6	11,6	75,5	12,9	11,6	75,9	12,5	13,9	74,5	11,6	13,0	77,1	9,9
Mexiko	15–19	45,0	31,8	23,2	46,9	33,8	19,3	49,6	32,7	17,7	47,9	33,8	18,3	50,3	31,9	17,8	53,4	29,0	17,5	54,0	28,2	17,8
	20–24	15,9	53,4	30,7	17,1	55,4	27,4	19,1	54,8	26,1	17,7	55,2	27,1	19,1	53,8	27,1	20,8	52,6	26,6	19,8	52,6	27,6
	25–29	4,6	62,0	33,4	4,2	65,2	30,6	4,9	65,0	30,1	4,0	65,8	30,2	4,1	64,9	31,0	4,6	64,8	30,6	4,2	64,8	31,0

 Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/361172740884>

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

Tabelle C4.4a (Forts.)

Entwicklung des Anteils junger Menschen (in %), die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden (1995–2003)

Nach Altersgruppe und Erwerbsstatus

	Altersgruppe	1995			1998			1999			2000			2001			2002			2003		
		In Aus- bildung	Nicht in Aus- bildung		In Aus- bildung	Nicht in Aus- bildung		In Aus- bildung	Nicht in Aus- bildung		In Aus- bildung	Nicht in Aus- bildung		In Aus- bildung	Nicht in Aus- bildung		In Aus- bildung	Nicht in Aus- bildung		In Aus- bildung	Nicht in Aus- bildung	
		Gesamt	Beschäftigt	Nicht beschäftigt	Gesamt	Beschäftigt	Nicht beschäftigt	Gesamt	Beschäftigt	Nicht beschäftigt	Gesamt	Beschäftigt	Nicht beschäftigt	Gesamt	Beschäftigt	Nicht beschäftigt	Gesamt	Beschäftigt	Nicht beschäftigt	Gesamt	Beschäftigt	Nicht beschäftigt
OECD-Länder																						
Niederlande	15–19	m	m	m	89,7	7,6	2,7	88,2	8,9	3,0	80,6	15,7	3,7	79,6	16,3	4,2	80,7	14,7	4,6	m	m	m
	20–24	m	m	m	50,5	42,0	7,5	50,7	42,5	6,7	36,5	55,2	8,2	34,4	56,9	8,7	35,3	56,8	7,9	m	m	m
	25–29	m	m	m	24,4	64,9	10,7	25,0	65,2	9,8	5,0	83,0	12,1	6,4	82,3	11,3	6,2	80,9	12,9	m	m	m
Norwegen	15–19	m	m	m	92,1	6,0	1,9	91,9	6,4	1,7	92,4	5,9	1,7	85,8	11,1	3,0	85,3	11,5	3,2	86,9	10,4	2,7
	20–24	m	m	m	40,2	51,4	8,4	38,4	53,8	7,8	41,7	50,3	8,0	39,6	51,7	8,7	38,5	51,8	9,7	38,7	50,8	10,6
	25–29	m	m	m	14,4	76,1	9,6	17,2	74,4	8,3	17,5	72,1	10,4	13,9	75,9	10,2	14,2	75,0	10,7	15,4	71,9	12,7
Polen	15–19	89,6	4,2	6,2	91,0	4,2	4,8	93,2	2,3	4,6	92,8	2,6	4,5	91,8	2,4	5,8	95,9	1,0	3,1	95,6	1,1	3,3
	20–24	23,7	42,5	33,8	30,8	45,3	23,9	33,1	39,7	27,2	34,9	34,3	30,8	45,2	27,7	27,1	53,8	20,8	25,4	55,7	18,8	25,5
	25–29	3,1	67,5	29,4	5,7	70,5	23,8	5,4	68,0	26,6	8,0	62,9	29,1	11,4	59,9	28,7	14,9	53,3	31,8	17,3	52,4	30,2
Portugal	15–19	72,4	18,5	9,1	71,6	20,1	8,3	72,3	19,6	8,1	72,6	19,7	7,7	72,8	19,8	7,4	72,4	20,3	7,3	74,8	16,4	8,8
	20–24	37,8	46,6	15,6	32,4	55,7	12,0	34,9	53,2	11,9	36,5	52,6	11,0	36,3	53,3	10,4	34,7	53,3	12,0	35,2	52,5	12,3
	25–29	11,6	70,9	17,4	9,5	74,8	15,8	11,5	75,1	13,4	11,0	76,6	12,5	11,2	77,3	11,6	10,7	77,1	12,2	11,7	73,7	14,6
Slowakische Rep.	15–19	70,1	14,0	15,9	69,4	12,3	18,3	69,6	10,1	20,4	67,3	6,4	26,3	67,3	6,3	26,4	78,6	5,8	15,6	82,2	5,2	12,6
	20–24	14,8	54,9	30,3	17,4	56,3	26,3	17,4	51,2	31,4	18,1	48,8	33,1	19,4	45,7	34,9	22,1	44,0	33,9	24,0	46,4	29,6
	25–29	1,6	65,5	32,9	1,1	71,6	27,2	1,6	70,2	28,2	1,3	66,9	31,8	2,3	65,0	32,7	2,9	66,6	30,5	2,6	68,3	29,1
Spanien	15–19	77,3	11,2	11,5	80,2	9,9	9,8	79,3	11,3	9,4	80,6	11,4	8,0	81,4	11,6	6,9	81,9	11,0	7,2	82,6	10,1	7,3
	20–24	40,0	34,2	25,8	44,3	35,7	20,1	43,6	38,8	17,6	44,6	40,3	15,0	45,0	40,7	14,2	43,4	41,5	15,1	43,5	41,8	14,8
	25–29	14,6	51,5	33,9	15,3	57,3	27,5	15,2	59,6	25,1	16,2	62,4	21,4	17,0	63,1	19,8	16,1	64,2	19,8	15,4	65,0	19,5
Schweden	15–19	87,4	6,9	5,6	90,9	4,3	4,7	91,5	4,9	3,7	90,6	5,8	3,6	88,4	7,3	4,3	88,4	7,0	4,6	88,7	7,0	4,2
	20–24	38,8	43,7	17,5	42,6	44,3	13,1	43,8	45,2	11,0	42,1	47,2	11,0	41,2	48,2	10,6	41,7	47,0	11,2	42,3	46,0	11,8
	25–29	19,9	67,0	13,2	24,9	65,0	10,0	22,5	68,1	9,5	21,9	68,9	9,2	22,7	70,0	7,2	22,4	69,5	8,1	22,8	67,9	9,4
Schweiz	15–19	65,6	10,2	24,2	85,5	9,6	4,8	84,4	8,0	7,6	84,6	7,5	7,9	85,7	7,5	6,8	86,2	8,0	5,8	83,6	8,4	8,0
	20–24	29,5	59,2	11,3	34,8	54,2	11,0	35,8	55,8	8,4	37,4	56,7	5,9	39,3	52,3	8,4	38,0	52,3	9,7	35,8	51,5	12,7
	25–29	10,6	76,2	13,2	10,1	77,9	12,1	10,4	79,3	10,3	15,0	73,9	11,1	13,5	75,1	11,4	12,7	74,7	12,6	12,2	73,6	14,2
Türkei	15–19	38,7	34,2	27,2	40,2	32,1	27,7	42,9	30,2	26,9	39,2	29,6	31,2	41,0	26,7	32,3	42,2	24,8	32,9	45,9	21,3	32,8
	20–24	10,3	46,5	43,2	13,4	44,7	42,0	13,1	45,6	41,4	12,7	43,1	44,2	12,7	43,1	44,2	14,1	40,6	45,3	15,8	36,5	47,8
	25–29	2,7	59,6	37,8	2,9	60,4	36,7	3,4	57,7	38,8	2,9	58,8	38,3	2,6	57,1	40,2	3,0	56,2	40,7	3,7	53,2	43,1
Ver. Königreich	15–19	m	m	m	m	m	m	m	m	m	77,0	15,0	8,0	76,1	15,7	8,2	75,3	16,2	8,6	76,3	14,3	9,4
	20–24	m	m	m	m	m	m	m	m	m	32,4	52,2	15,4	33,5	51,7	14,8	31,0	53,7	15,3	32,6	52,1	15,3
	25–29	m	m	m	m	m	m	m	m	m	13,3	70,3	16,3	13,3	70,6	16,0	13,3	70,7	16,0	15,0	68,7	16,3
Vereinigte Staaten	15–19	81,5	10,7	7,8	82,2	10,5	7,3	81,3	11,3	7,4	81,3	11,7	7,0	81,2	11,4	7,5	82,9	10,2	7,0	m	m	m
	20–24	31,5	50,7	17,8	33,0	52,6	14,4	32,8	52,1	15,1	32,5	53,1	14,4	33,9	50,5	15,6	35,0	48,5	16,5	m	m	m
	25–29	11,6	71,4	17,0	11,9	72,7	15,4	11,1	73,2	15,7	11,4	72,8	15,8	11,8	70,5	17,7	12,3	70,3	17,4	m	m	m
Ländermittel	15–19	75,3	13,4	11,3	80,0	11,1	8,8	80,6	11,0	8,4	80,9	10,9	8,3	80,7	11,1	8,2	81,8	10,4	7,9	81,8	10,4	7,9
	20–24	30,5	47,8	21,7	35,8	46,1	18,2	36,3	46,2	17,5	36,3	46,9	16,8	37,5	46,1	16,4	38,1	45,2	16,7	38,1	45,2	16,7
	25–29	10,4	66,4	23,3	13,3	66,6	20,1	13,5	67,1	19,4	13,3	67,8	18,9	13,3	68,2	18,5	13,3	68,0	18,6	13,3	68,0	18,6
OECD-Partnerland																						
Israel	15–19	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	69,4	6,0	24,6	69,0	5,7	25,2
	20–24	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	26,8	31,7	41,6	28,1	27,7	44,2
	25–29	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	19,1	52,2	28,7	19,6	52,7	27,7

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/361172740884>

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

Indikator C5:

Die Situation junger Menschen mit niedrigem Bildungsstand

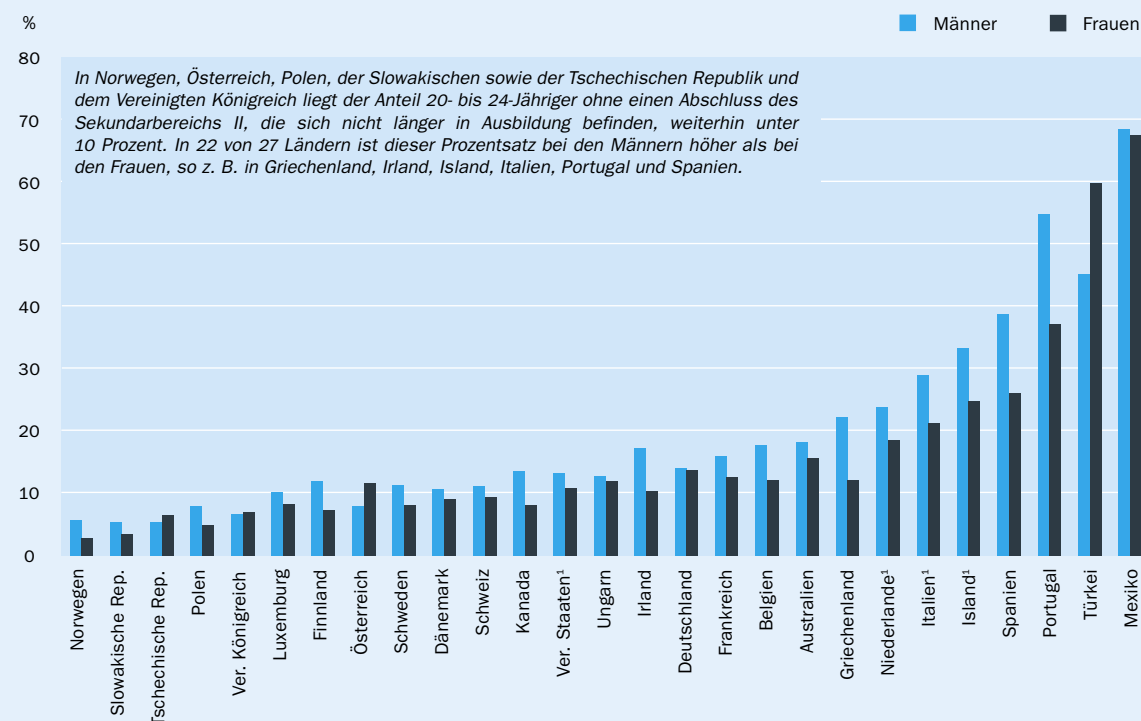
Dieser Indikator beschreibt die Beschäftigungssituation junger Menschen mit niedrigem Bildungsstand. Der Eintritt in den Arbeitsmarkt stellt oftmals eine schwierige Zeit des Übergangs dar. Während sich einerseits die Verweildauer junger Menschen im Bildungssystem erhöht hat, befindet sich andererseits eine beträchtliche Anzahl von ihnen weder in Ausbildung noch in Beschäftigung, (d.h., sie sind entweder arbeitslos oder überhaupt nicht im Arbeitsmarkt). Dies ist besonders hinsichtlich der jüngeren Altersgruppen besorgniserregend, bei denen viele weder einen Arbeitslosenstatus noch eine andere soziale Absicherung haben.

Wichtigste Ergebnisse

Abbildung C5.1

Die Situation junger Menschen mit niedrigem Bildungsstand (2003)

Diese Abbildung zeigt die jeweiligen Anteile 20- bis 24-Jähriger, die über keinen Abschluss im Sekundarbereich II verfügen und sich nicht länger in Ausbildung befinden und entweder beschäftigt, arbeitslos oder nicht im Arbeitsmarkt sind. Junge Menschen mit niedrigeren Qualifikationen laufen erhöht Gefahr, langfristig arbeitslos zu sein oder nur instabile oder unbefriedigende Beschäftigungsverhältnisse zu finden.



1. Referenzjahr 2002.

Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge des Anteils 20- bis 24-Jähriger (in %), die sich nicht in Ausbildung befinden und über keinen Abschluss im Sekundarbereich II verfügen.

Quelle: OECD, Tabelle C5.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/541721846387>

Weitere interessante Einzelergebnisse dieses Indikators

- Im Durchschnitt von 27 OECD-Ländern verfügen 18 Prozent der 20- bis 24-Jährigen über keinen Abschluss im Sekundarbereich II und befinden sich nicht in Ausbildung.
- In 10 von 27 OECD-Ländern gehören dieser potenziellen Risikogruppe zwischen 10 und 18 Prozent der Altersgruppe an. In den übrigen sieben OECD-Ländern sind mehr als 20 Prozent der Altersgruppe dieser Kategorie zuzurechnen.
- Von diesem Problem sind in 22 von 27 Ländern wesentlich mehr junge Männer als Frauen betroffen, so z. B. in Griechenland, Irland, Island, Italien, Portugal und Spanien. Das Gegenteil trifft in Österreich, der Tschechischen Republik und der Türkei zu.

Politischer Hintergrund

In dem Maße, in dem die Bedeutung von Bildung für den wirtschaftlichen Erfolg und den generellen Wohlstand wächst, wird es zu einer immer wichtigeren politischen Aufgabe, jungen Menschen einen erfolgreichen Bildungsweg und einen gelungenen Übergang von der Erstausbildung in das Erwerbsleben zu ermöglichen. Aufgrund steigender Anforderungen an Kenntnisse und Fähigkeiten in den OECD-Ländern ist ein Abschluss des Sekundarbereichs II zur Mindestvoraussetzung für einen erfolgreichen Eintritt in den Arbeitsmarkt und zur Grundlage für lebenslanges Lernen geworden. Jugendliche mit geringeren Qualifikationen laufen erhöht Gefahr, langfristig arbeitslos zu sein oder nur instabile oder unbefriedigende Beschäftigungsverhältnisse zu finden, was weitere negative Konsequenzen, wie beispielsweise soziale Ausgrenzung, mit sich bringen kann.

Ergebnisse und Erläuterungen

Bevor sie einen Arbeitsplatz finden, durchleben junge Menschen häufig eine Zeit der Arbeitslosigkeit und der Anpassung. Bei den 20- bis 24-Jährigen wächst das Ausmaß des Problems im Vergleich zur Altersgruppe der 15- bis 19-Jährigen und erfährt auch eine qualitative Änderung, da die meisten 20- bis 24-Jährigen nach Abschluss der Erstausbildung zum ersten Mal in den Arbeitsmarkt eintreten.

In 10 OECD-Ländern – Dänemark, Finnland, Luxemburg, Norwegen, Österreich, Polen, Schweden, der Slowakischen sowie der Tschechischen Republik und dem Vereinigten Königreich – liegt der Anteil der Jugendlichen im Alter von 20 bis 24 Jahren ohne einen Abschluss des Sekundarbereichs II, die sich nicht länger in Ausbildung befinden, unter 10 Prozent (Tab. C5.1). In 14 von 27 OECD-Ländern gehören dieser potenziellen Risikogruppe zwischen 10 und 33 Prozent der Altersgruppe an. Dort kommt der Aufgabe, die Abschlussquoten im Sekundarbereich II zu steigern, große Bedeutung zu. In den übrigen drei OECD-Ländern sind über 45 Prozent der Altersgruppe dieser Kategorie zuzurechnen. Von diesem Problem sind in 22 von 27 Ländern mehr junge Männer als Frauen betroffen, so z. B. in Griechenland, Irland, Island, Italien, Portugal und Spanien. Das Gegenteil trifft in Österreich, der Tschechischen Republik und der Türkei zu (Abb. C5.1). In den anderen Ländern sind die geschlechtsspezifischen Unterschiede gering.

Kasten C5.1

Das YALLE-Projekt

Im Rahmen der Untersuchung der OECD zum Themenschwerpunkt „Übergang von der Erstausbildung ins Erwerbsleben“ analysierte das Projekt *Young Adults with Low Levels of Education* (Junge Menschen mit niedrigem Bildungsstand – YALLE) sehr intensiv den Übergang von der Ausbildung in das Erwerbsleben für diese benachteiligte Gruppe der 20- bis 24-Jährigen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II. Das Projekt beleuchtete eine Reihe von Parametern zur Chancengleichheit, insbesondere

im Hinblick auf Geschlecht, Familie und Einwanderung. Die Ergebnisse werden in der Veröffentlichung *From Education to Work: A Difficult Transition for Young Adults with Low Levels of Education* (OECD and CPRN, 2005) dargestellt. Auf einige der Daten aus dieser Untersuchung wird im vorliegenden Indikator Bezug genommen.

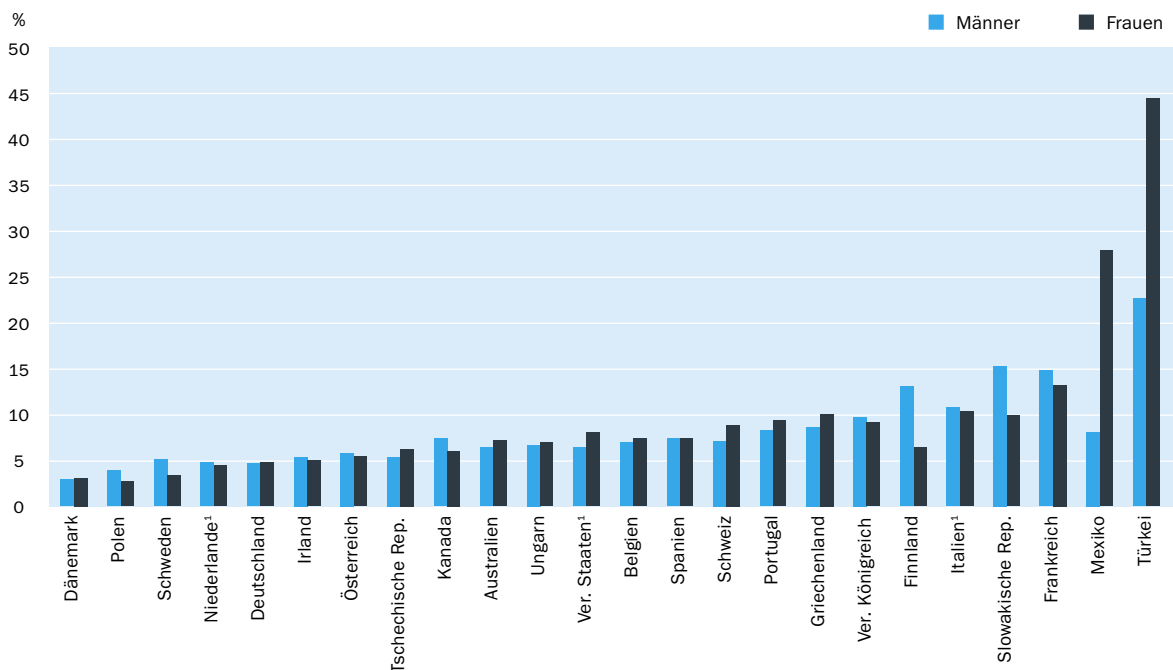
Junge Menschen, die sich weder in Ausbildung noch in Beschäftigung befinden

Die meisten 15- bis 19-Jährigen besuchen noch die Schule. In vielen OECD-Ländern ist ein großer Anteil derjenigen, die sich nicht mehr in Ausbildung befinden, entweder arbeitslos oder nicht im Arbeitsmarkt. Im Alter von 15 bis 19 Jahren befinden sich in den meisten OECD-Ländern über 80 Prozent der Jugendlichen im Bildungssystem. Ein kleiner Teil der Altersgruppe ist nach dem Schulabgang in Beschäftigung, obwohl dieser Anteil in 11 OECD-Ländern bei 10 Prozent und in zwei weiteren sogar bei über 20 Prozent liegt (Tab. C4.2a).

Es gibt jedoch eine Gruppe junger Menschen, die sich weder in Ausbildung noch in Beschäftigung befinden. Einige gelten formal als arbeitslos, wenn sie aktiv nach einer Arbeitsstelle suchen, andere, die dies nicht tun, gelten als sich „nicht im Arbeitsmarkt“ befindend. Ihre Gründe können unterschiedlichster Natur sein, z. B. Entmutigung aufgrund der Schwierigkeiten bei der Arbeitssuche oder freiwilliger Rückzug aus familiären Gründen. In 15 von 24 OECD-Ländern ist der Anteil dieser jungen Menschen höher als der Anteil derjenigen, die arbeitslos gemeldet sind.

Abbildung C5.2

Anteil 15- bis 19-Jähriger (in %), die sich weder in Ausbildung noch in Beschäftigung befinden, nach Geschlecht (2003)



1. Referenzjahr 2002.

Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge des Anteils 15- bis 19-Jähriger (in %), die sich weder in Ausbildung noch in Beschäftigung befinden.

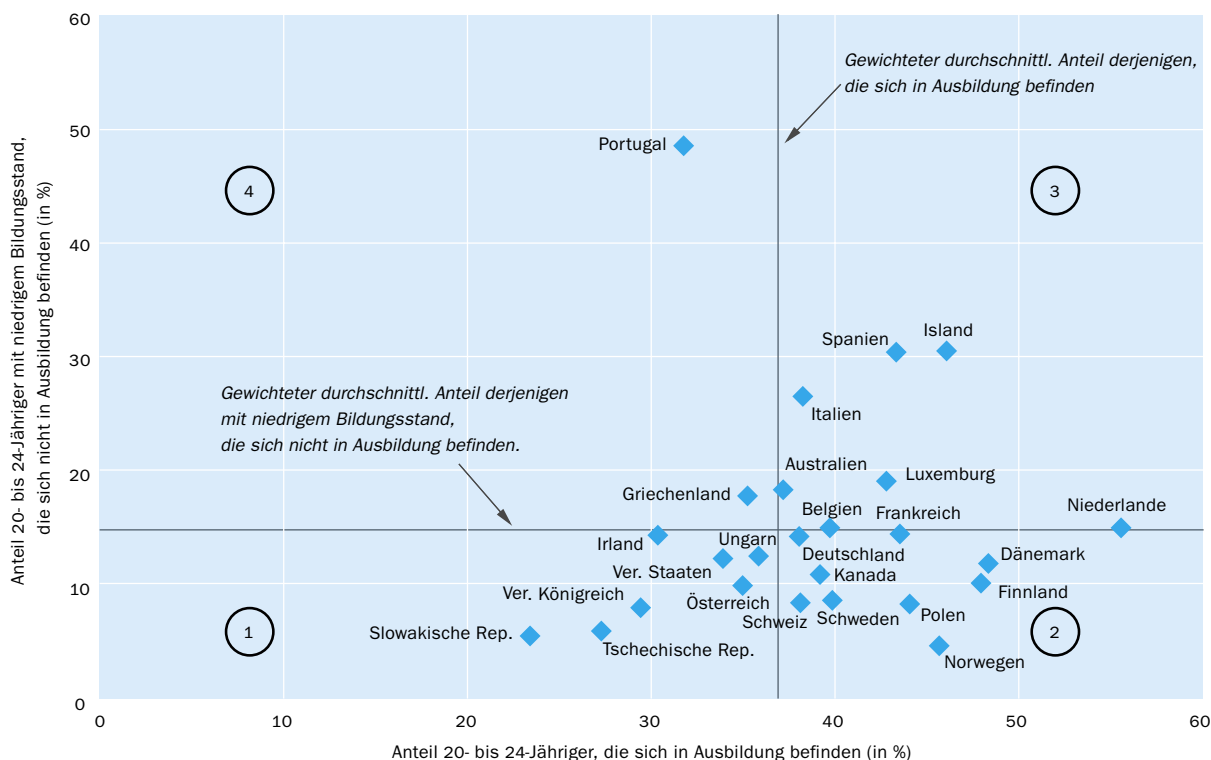
Quelle: OECD. Tabellen C4.2b und C4.2c. Hinweis s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/541721846387>

In Dänemark, Deutschland, den Niederlanden, Norwegen und Polen gibt es nur eine geringe Zahl von Personen, die sich weder in Ausbildung noch in Beschäftigung befinden, während dies in Frankreich, Italien, Mexiko, der Slowakischen Republik und der Türkei recht häufig der Fall ist. In diesen Ländern sind mehr als 10 Prozent der 15- bis 19-Jährigen weder in Ausbildung noch in Beschäftigung (Tab. C4.2). (Dabei ist jedoch zu beachten, dass in einigen Ländern ein Großteil der 19-jährigen Männer den Wehrdienst ableistet. Statistisch könnte dies bedeuten, dass diese jungen Männer in die Kategorie „Weder in Ausbildung noch in Beschäftigung“ eingeordnet werden, was zu einer künstlichen Erhöhung des Anteils der Männer in dieser Kategorie im Vergleich zu anderen Ländern führen würde.) In anderen OECD-Ländern ist dieser Anteil zwar geringer, aber mit 3 bis 9 Prozent nicht zu vernachlässigen. Hiervon sind in Finnland, Frankreich, Irland, Island, Italien, Kanada, den Niederlanden, Österreich, Polen, Schweden, der Slowakischen Republik und dem Vereinigten Königreich mehr Männer als Frauen betroffen. Das Gegenteil trifft in Mexiko und der Türkei zu, und zwar mit großer Deutlichkeit (Abb. C5.2). In den anderen Ländern sind die geschlechtsspezifischen Unterschiede gering, auch wenn ganz allgemein mehr Männer als Frauen betroffen sind.

Die Stellung der einzelnen Länder hinsichtlich der Bildungssituation der 20- bis 24-Jährigen ganz allgemein lässt sich grafisch durch die Einordnung in vier Quadranten

Abbildung C5.3

Anteil 20- bis 24-Jähriger mit niedrigem Bildungsstand, die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden (in %), nach Ländern (2002)

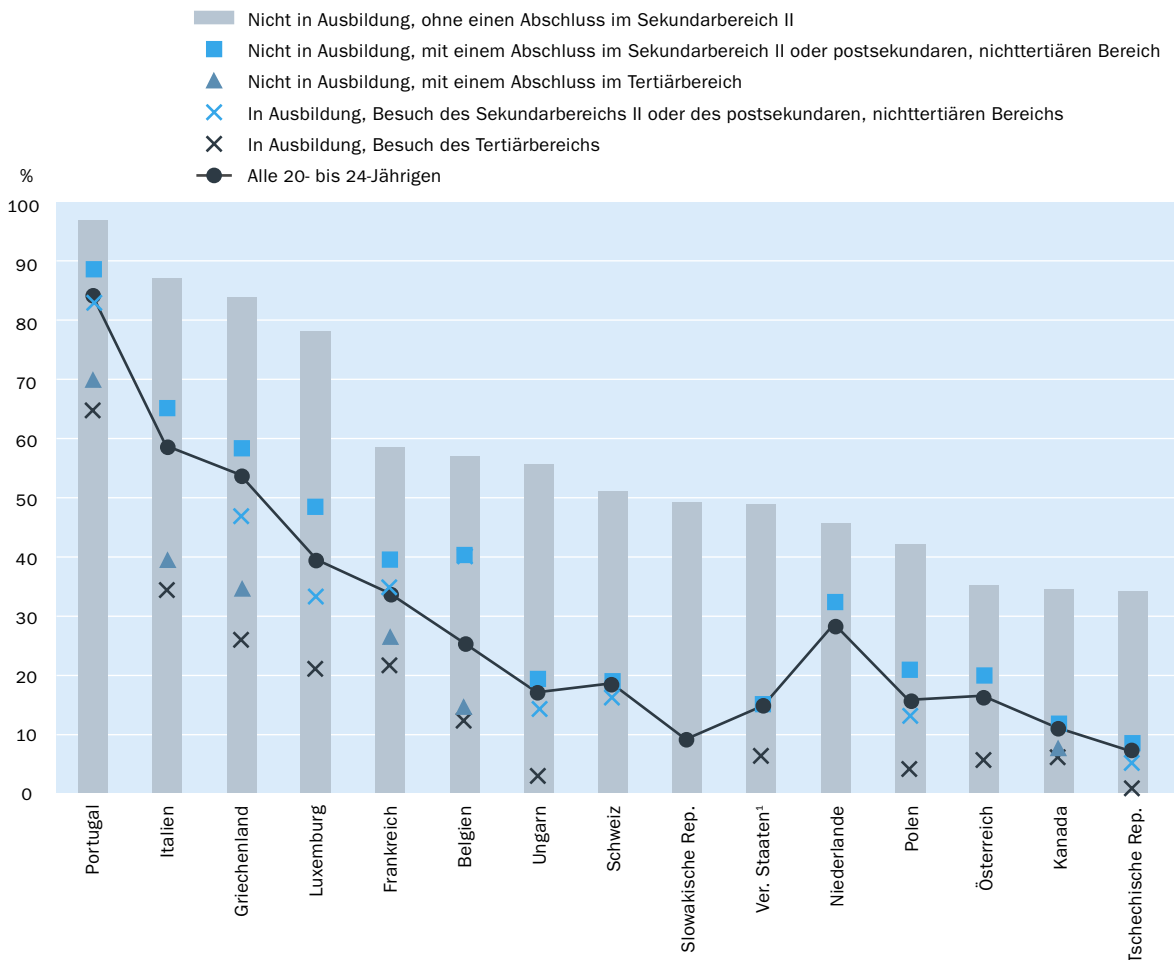


Quelle: OECD. Tabelle C5.2. INES-Network B, spezielle YALLE-Datensammlung. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/541721846387>

darstellen (Abb. C5.3). Quadrant 1 zeigt ein gemischtes Bild der Situation junger Menschen, relativ wenige befinden sich in Ausbildung, und von denjenigen, die nicht in Ausbildung sind, verfügen nur relativ wenige über einen niedrigen Bildungsstand. Das beschreibt die Situation in Ländern wie der Slowakischen sowie der Tschechischen Republik und dem Vereinigten Königreich sowie auch in geringerem Ausmaß in Irland, Österreich, Ungarn und den Vereinigten Staaten. Auch die Situation in Quadrant 3 ist uneinheitlich, wobei die Polarisierung jedoch umgekehrt ist: eine relativ starke Bildungsbeteiligung der jungen Menschen, aber ein relativ großer Anteil mit niedrigem Bildungsstand unter denjenigen, die sich nicht in Ausbildung befinden. Dies beschreibt die Situation in Island, Italien, Luxemburg und Spanien und in geringerem Ausmaß auch in Australien, Belgien und den Niederlanden. In Quadrant 2 findet sich eine dritte Ländergruppe mit günstigeren Ergebnissen, eine relativ hohe Bildungsbeteiligung und relativ wenige junge Menschen mit niedrigem Bildungsstand außerhalb

Abbildung C5.4

Anteil bei den Eltern lebender 20- bis 24-Jähriger (in %), deren Eltern beide nicht über einen Abschluss im Sekundarbereich II verfügen, nach Ausbildungssituation (2002)



1. Referenzjahr 2001.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils 20- bis 24-Jähriger (in %), die sich nicht in Ausbildung befinden, über keinen Abschluss im Sekundarbereich II verfügen und bei Ihren Eltern leben, die beide nicht über einen Abschluss im Sekundarbereich II verfügen.

Quelle: OECD, Tabelle C5.3. INES-Network B, spezielle YALLE-Datensammlung. Bildung auf einen Blick 2004, Tabelle A2.2.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/541721846387>

des Bildungssystems. Dies gilt für Dänemark, Finnland, Kanada, Norwegen, Polen, Schweden und die Schweiz, während Deutschland und Frankreich eher Grenzfälle sind. Quadrant 4 beschreibt eine Situation, bei der der Anteil der jungen Menschen außerhalb des Bildungssystems mit niedrigem Bildungsniveau recht hoch ist, während ein geringer Prozentsatz dieser Bevölkerungsgruppe noch nach weiteren Bildungsabschlüssen strebt. Dies trifft auf Portugal zu und in geringerem Ausmaß auch auf Griechenland.

Die Auswirkungen des familiären Hintergrunds

Im Zusammenhang mit Chancengleichheit im Bildungswesen ist es wichtig festzustellen, ob junge Menschen, die den Sekundarbereich II nicht erfolgreich abgeschlossen haben, eher als andere junge Menschen – sowohl diejenigen im als auch diejenigen außerhalb des Bildungssystems mit höherem Bildungsstand – aus Familien stammen, in denen kein Elternteil den Sekundarbereich II abgeschlossen hat (was als Näherungswert für einen niedrigen sozioökonomischen Status genommen wird). Abbildung C5.4 stellt die Wahrscheinlichkeiten dar, mit der 20- bis 24-Jährige, deren Eltern nur über niedrigere Bildungsabschlüsse verfügen, an Bildung teilnehmen bzw. einen gewissen Bildungsstand erreichen. Da der Bildungsstand der Eltern nur bekannt war, wenn Eltern und Kinder am gleichen Ort wohnen, beschränkt sich dieser Vergleich auf junge Erwachsene, die bei ihren Eltern wohnen.

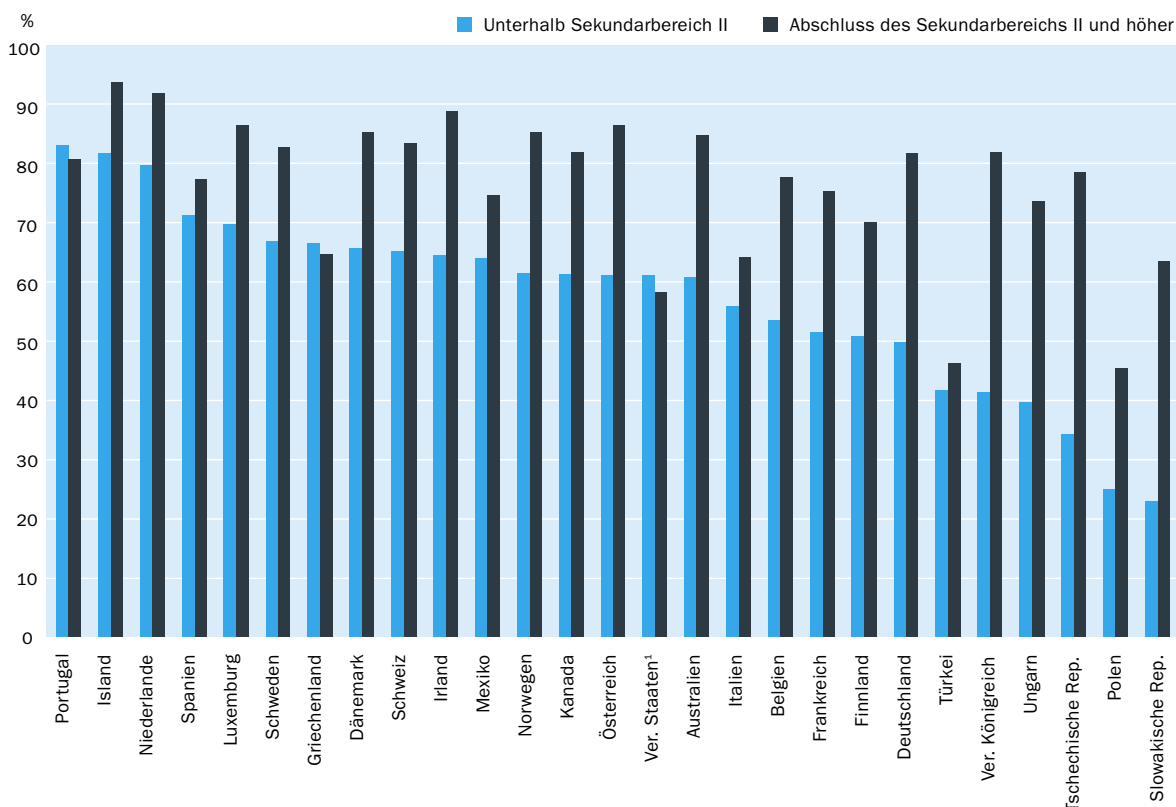
Von den fünf Untergruppen der 20- bis 24-Jährigen (für diejenigen außerhalb des Bildungssystems nach Bildungsstand, für diejenigen im Bildungssystem nach besuchtem Bildungsbereich) bilden in allen Ländern die bei ihren Eltern lebenden 20- bis 24-Jährigen mit niedrigem Bildungsstand die Gruppe, die am ehesten Eltern mit einem niedrigen Qualifikationsniveau hat. In den meisten Ländern ist ihr relativer Nachteil recht groß: Gemessen anhand des Unterschieds in Prozentpunkten zwischen dem Prozentsatz der 20- bis 24-Jährigen mit niedrigem Bildungsstand und der Gesamtbevölkerung in diesem Alter (in Abbildung C5.4 der Abstand zwischen dem oberen Ende der Balken und der Linie mit den schwarzen Kreisen), beträgt dieser Nachteil in 7 Ländern über 30 Prozentpunkte – vom größten bis zum kleinsten Unterschied sind dies die Slowakische Republik, Ungarn, Luxemburg, die Vereinigten Staaten, die Schweiz, Belgien und Griechenland. Nur in drei Ländern (den Niederlanden, Österreich und Portugal) beträgt dieser Unterschied weniger als 20 Prozentpunkte. Angesichts des generellen Ausmaßes dieses Nachteils, dem sich 20- bis 24-Jährige mit niedrigem Bildungsstand gegenübersehen, scheinen die Bedenken hinsichtlich der Chancengleichheit berechtigt zu sein.

Die Auswirkungen des Bildungsstands

Die Folgen eines Schulabgangs ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II für junge Menschen lassen sich anhand eines Vergleichs des Beschäftigungsstatus 20- bis 24-Jähriger mit und ohne einen solchen Abschluss erkennen. In allen OECD-Ländern geht ein höherer Bildungsstand mit einer höheren Beschäftigungsquote einher – im Durchschnitt um 19 Prozentpunkte (Abb. C5.5). Dieser Vergleich zeigt auch gewisse Charakteristika in Bezug auf die spezielle Organisation des Arbeitsmarktes auf. Die Kluft zwischen den Beschäftigungsquoten junger Menschen mit einem Abschluss des Sekundarbereichs II und ohne einen solchen ist in Griechenland, Portugal, Spanien, der Türkei und den Vereinigten Staaten bemerkenswert gering, was darauf hindeutet,

Abbildung C5.5

Beschäftigungsquoten 20- bis 24-Jähriger, die sich nicht in Ausbildung befinden, nach Bildungsstand (2003)



1. Referenzjahr 2002.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Beschäftigungsquote 20- bis 24-Jähriger, die sich nicht in Ausbildung befinden und über keinen Abschluss im Sekundarbereich II verfügen.

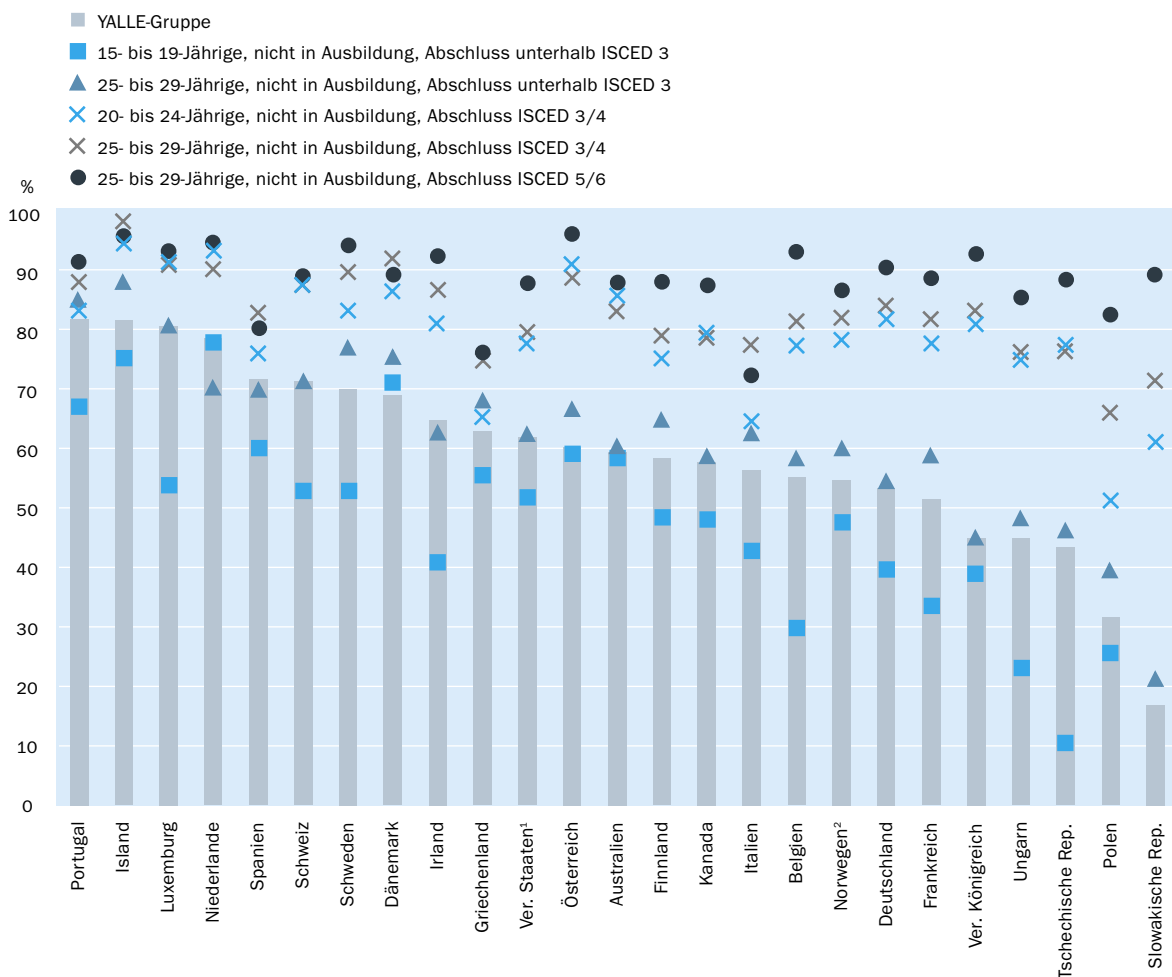
Quelle: OECD. Tabelle C5.1. *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/541721846387>

dass hier die Qualifikationen – mögen sie auch gering sein – und die Beschäftigungsmöglichkeiten gut aufeinander abgestimmt sind. In Deutschland, Polen, der Slowakischen sowie der Tschechischen Republik, Ungarn und dem Vereinigten Königreich ist der Abstand in den Beschäftigungsquoten besonders deutlich.

Tatsächlich gilt in den meisten Ländern ein immer wieder belegter Zusammenhang für die jungen Menschen: je höher der Bildungsstand, desto höher die Wahrscheinlichkeit, in Beschäftigung zu sein. In allen Ländern, ausgenommen Griechenland, Italien, Portugal und Spanien, beträgt der Unterschied in der Beschäftigungsquote zwischen jungen Menschen mit niedrigem Bildungsstand (der YALLE-Gruppe) und den 20- bis 24-Jährigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II oder postsekundären/nicht-tertiären Bereich mindestens 11 Prozentpunkte (Luxemburg) und bis zu 44 Prozentpunkte (Slowakische Republik). Am unteren Ende stehen Länder wie Dänemark, Finnland, Irland, Island, die Niederlande, Polen, Schweden, die Schweiz und die Vereinigten Staaten mit jeweils einem Unterschied von weniger als 20 Prozentpunkten. In dieser Gruppe liegt die Beschäftigungsquote für junge Menschen mit niedrigem Bildungsstand über 60 Prozent, die einzigen Ausnahmen sind hier Finnland und Polen. Alle übrigen Länder (Australien, Belgien, Deutschland, Frankreich, Kanada, Norwe-

Abbildung C5.6

Beschäftigungsquoten für die YALLE-Gruppe und Vergleichsgruppen (2002)



1. Referenzjahr 2001. 2. Referenzjahr 2003.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Beschäftigungsquote 20- bis 24-Jähriger, die sich nicht in Ausbildung befinden und über keinen Abschluss im Sekundarbereich II verfügen.

Quelle: OECD, Tabelle C5.4, INES-Network B, spezielle YALLE-Datensammlung. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/541721846387>

gen, Österreich, die Tschechische Republik, Ungarn und das Vereinigte Königreich) befinden sich am oberen Ende, mit einem Unterschied ab gerade 20 Prozentpunkten aufwärts. In dieser Ländergruppe erreicht nur Österreich eine Beschäftigungsquote von mehr als 60 Prozent für junge Menschen mit niedrigem Bildungsstand. Der Umfang des Beschäftigungsnachteils differiert stark zwischen den einzelnen OECD-Ländern.

In Griechenland, Italien, Portugal und Spanien zeigt sich ein anderes Bild: Die Beschäftigungsquoten dieser drei Gruppen (mit Bezug auf den Bildungsstand) unterscheiden sich nie mehr als um 8 Prozentpunkte. Dies lässt sich durch die Arbeitsmarktstrukturen in diesen Ländern, insbesondere in Bezug auf die Aufnahme der ersten Beschäftigung und die größere Verfügbarkeit von Arbeitsplätzen für geringer Qualifizierte, erklären.

Definitionen und angewandte Methodik

Die Daten für diesen Indikator wurden aus der speziellen OECD-Datenerhebung zum Übergang von der Schule ins Erwerbsleben berechnet (s. Indikator C4). 2003 führte das OECD-Network B eine gezielte und detailliertere Datenerhebung für das Jahr 2002 durch, deren Anforderungen denen der Datenerhebung zum Übergang von der Schule ins Erwerbsleben entsprechen. Sofern das Land selbst keine Daten vorlegte, entnahm das Network B diese der Eurostat-Arbeitskräfteerhebung.

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). Da für Menschen, die sich „in Ausbildung“ befinden, unterschiedliche Definitionen verwendet wurden, könnte es zu Inkonsistenzen zwischen der regelmäßigen OECD-Datenerhebung zum Übergang und der für diesen Indikator verwendeten speziellen Datenerhebung kommen; teilweise wird dies durch die Eurostat-Daten für die Kennzahl „Prozentsatz der 20- bis 24-Jährigen, die sich nicht in Ausbildung befinden und über keinen Abschluss im Sekundarbereich II verfügen“ aufgefangen. Daher sind die in *Bildung auf einen Blick 2004* (OECD, 2004c) und die hier genannten Prozentsätze für junge Menschen mit niedrigem Bildungsniveau nicht in jedem Fall vollständig deckungsgleich mit den für die gleiche Gruppe aufgeführten detaillierten Ergebnissen, die gesondert in *From Education to Work: A Difficult Transition for Young Adults with Low Levels of Education* (OECD and CPRN, 2005) veröffentlicht wurden, auf die sich auch einige der in diesem Indikator aufgeführten Tabellen beziehen.

Ein vorzeitiger Schulabgänger könnte grob definiert werden als ein Jugendlicher, der den Sekundarbereich II nicht abgeschlossen hat und sich weder in Ausbildung befindet noch eine duale Ausbildung absolviert, die zu einem Abschluss im Sekundarbereich II oder höher führt. Diese Definition muss jedoch eine Altersgruppe spezifizieren, in der nur noch sehr wenige Jugendliche den schulischen Primar- oder Sekundarbereich besuchen können. In einer erheblichen Anzahl von OECD-Ländern besuchen 18- und 19-Jährige immer noch den Sekundarbereich II, auch könnten einige der sehr frühen Abgänger wieder in die Schule zurückkehren. Ferner könnten die Arbeitsmarktergebnisse für jüngere Menschen nicht unbedingt repräsentativ für das Ergebnis in einem höheren Alter sein. Daher definiert die OECD einen jungen Erwachsenen mit einem niedrigen Bildungsstand als „einen 20- bis 24-Jährigen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II, der weder eine Bildungseinrichtung besucht noch eine duale Ausbildung absolviert“.

Tabelle C5.1

Anteil 20- bis 24-Jähriger (in %), die sich nicht in Ausbildung befinden, nach Bildungsstand, Erwerbsstatus und Geschlecht (2003)

		Nicht in Ausbildung								In Ausbildung	20- bis 24-Jährige insgesamt
		Abschluss unterhalb Sekundarbereich II				Mindestens Abschluss im Sekundarbereich II					
		Beschäftigt	Arbeitslos	Nicht im Arbeitsmarkt	Zusammen	Beschäftigt	Arbeitslos	Nicht im Arbeitsmarkt	Zusammen		
OECD-Länder											
Australien	Männer	13,1	3,7	1,5	18,3	37,6	3,6	1,9	43,1	38,6	100
	Frauen	7,4	2,0	6,1	15,6	35,8	3,1	4,7	43,6	40,8	100
	M+F	10,3	2,9	3,8	16,9	36,7	3,3	3,3	43,4	39,7	100
Österreich	Männer	5,2	1,3	1,4	8,0	53,8	4,3	5,9	64,0	28,1	100
	Frauen	6,7	1,3	3,6	11,6	50,6	2,5	3,9	57,1	31,3	100
	M+F	6,0	1,3	2,5	9,8	52,2	3,4	4,9	60,6	29,6	100
Belgien	Männer	10,4	4,8	2,6	17,7	35,7	6,6	2,2	44,5	37,8	100
	Frauen	5,5	2,9	3,7	12,1	34,3	5,8	5,8	45,9	42,0	100
	M+F	8,0	3,8	3,1	14,9	35,0	6,2	4,0	45,2	39,9	100
Kanada	Männer	9,1	2,7	1,8	13,6	41,9	6,1	2,9	50,9	35,5	100
	Frauen	4,1	1,0	3,0	8,1	38,8	3,6	5,3	47,7	44,2	100
	M+F	6,7	1,9	2,4	10,9	40,4	4,9	4,1	49,4	39,8	100
Tschechische Rep.	Männer	2,7	1,6	1,0	5,4	56,8	8,4	2,2	67,4	27,2	100
	Frauen	1,3	1,3	3,9	6,5	45,5	7,4	10,4	63,2	30,3	100
	M+F	2,0	1,5	2,4	5,9	51,3	7,9	6,2	65,4	28,7	100
Dänemark	Männer	8,1	1,3	1,3	10,6	29,7	2,8	2,0	34,6	54,8	100
	Frauen	4,8	1,0	3,1	9,0	25,8	2,2	2,7	30,7	60,3	100
	M+F	6,4	1,2	2,2	9,8	27,7	2,5	2,4	32,6	57,6	100
Finnland	Männer	6,8	2,8	2,4	11,9	28,6	7,6	6,1	42,3	45,7	100
	Frauen	2,9	1,6	2,8	7,3	25,9	4,2	5,4	35,4	57,2	100
	M+F	4,9	2,2	2,6	9,7	27,3	5,9	5,8	39,0	51,3	100
Frankreich	Männer	9,4	4,6	1,9	15,9	28,2	5,8	1,7	35,7	48,4	100
	Frauen	5,3	3,0	4,4	12,6	23,8	5,9	3,9	33,6	53,8	100
	M+F	7,4	3,8	3,1	14,3	26,1	5,8	2,8	34,7	51,1	100
Deutschland	Männer	8,2	4,0	1,8	14,0	37,7	6,5	2,0	46,2	39,9	100
	Frauen	5,6	2,3	5,9	13,7	34,3	3,2	4,4	42,0	44,3	100
	M+F	6,9	3,2	3,8	13,9	36,0	4,9	3,2	44,1	42,0	100
Griechenland	Männer	18,1	2,7	1,4	22,2	30,9	7,4	3,5	41,8	36,0	100
	Frauen	4,6	2,6	4,8	12,1	26,2	13,3	7,2	46,7	41,2	100
	M+F	11,4	2,6	3,1	17,1	28,6	10,3	5,3	44,2	38,6	100
Ungarn	Männer	6,6	2,4	3,8	12,7	36,7	5,6	5,9	48,2	39,1	100
	Frauen	3,2	0,9	7,8	11,9	32,8	3,9	9,5	46,2	41,9	100
	M+F	4,9	1,6	5,8	12,3	34,7	4,8	7,7	47,2	40,5	100
Island ¹	Männer	26,7	c	c	33,3	18,9	c	c	18,9	47,8	100
	Frauen	20,8	c	c	24,7	20,8	c	c	23,6	51,7	100
	M+F	23,8	c	c	29,2	19,8	c	c	21,2	49,7	100
Irland	Männer	13,0	2,1	2,0	17,1	49,5	3,1	1,9	54,4	28,4	100
	Frauen	4,7	0,6	5,1	10,3	49,7	2,5	5,2	57,4	32,2	100
	M+F	8,9	1,4	3,5	13,7	49,6	2,8	3,6	55,9	30,3	100
Italien	Männer	18,3	5,5	4,0	27,8	22,1	5,5	4,6	32,2	40,1	100
	Frauen	9,1	3,9	8,3	21,3	18,9	6,4	5,2	30,5	48,2	100
	M+F	13,7	4,7	6,1	24,6	20,5	5,9	4,9	31,4	44,1	100
Luxemburg	Männer	7,6	1,6	1,0	10,3	33,2	2,0	2,3	37,6	52,2	100
	Frauen	5,2	1,1	1,9	8,2	35,8	4,2	2,5	42,5	49,3	100
	M+F	6,4	1,3	1,5	9,2	34,5	3,1	2,4	40,0	50,7	100
Mexiko	Männer	62,7	2,6	3,1	68,4	9,3	0,7	0,4	10,5	21,2	100
	Frauen	25,6	1,2	40,6	67,4	9,1	1,0	4,0	14,1	18,5	100
	M+F	43,4	1,9	22,6	67,9	9,2	0,9	2,2	12,3	19,8	100
Niederlande ¹	Männer	20,9	1,0	2,1	23,9	37,5	1,4	2,0	40,8	35,3	100
	Frauen	12,9	0,7	4,9	18,5	42,4	1,1	2,8	46,3	35,2	100
	M+F	16,9	0,9	3,4	21,2	39,9	1,2	2,4	43,5	35,3	100

Anmerkung: Zahlen in eckigen Klammern, z. B. [76], sind aufgrund einer kleinen Stichprobengröße nicht statistisch signifikant.

1. Referenzjahr 2002.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/541721846387>

Tabelle C5.1 (Forts.)

Anteil 20- bis 24-Jähriger (in %), die sich nicht in Ausbildung befinden, nach Bildungsstand, Erwerbsstatus und Geschlecht (2003)

		Nicht in Ausbildung								In Ausbildung	20- bis 24-Jährige insgesamt
		Abschluss unterhalb Sekundarbereich II				Mindestens Abschluss im Sekundarbereich II					
		Beschäftigt	Arbeitslos	Nicht im Arbeitsmarkt	Zusammen	Beschäftigt	Arbeitslos	Nicht im Arbeitsmarkt	Zusammen		
OECD-Länder											
Norwegen	Männer	3,5	1,2	1,0	5,7	53,5	4,6	3,8	61,8	32,5	100
	Frauen	1,7	0,3	0,8	2,8	43,2	3,1	5,4	51,6	45,6	100
	M+F	2,6	0,7	0,9	4,3	48,4	3,8	4,6	56,8	38,9	100
Polen	Männer	2,6	3,7	1,8	8,0	19,2	17,1	3,3	39,6	52,4	100
	Frauen	0,7	2,1	2,1	4,9	15,1	12,6	8,3	36,0	59,1	100
	M+F	1,6	2,9	1,9	6,4	17,2	14,9	5,8	37,8	55,7	100
Portugal	Männer	47,6	4,8	2,3	54,7	12,9	1,8	0,6	15,3	30,0	100
	Frauen	28,5	4,4	4,2	37,1	18,5	3,6	1,5	23,7	39,2	100
	M+F	38,1	4,6	3,2	45,9	15,7	2,7	1,1	19,5	34,6	100
Slowakische Rep.	Männer	1,3	3,1	0,9	5,3	49,0	20,4	4,9	74,4	20,3	100
	Frauen	0,7	1,0	1,8	3,5	41,7	15,3	11,6	68,7	27,8	100
	M+F	1,0	2,1	1,3	4,4	45,4	17,9	8,2	71,6	24,0	100
Spanien	Männer	30,6	5,8	2,4	38,8	20,4	3,6	1,0	25,0	36,3	100
	Frauen	15,4	5,1	5,5	26,0	20,6	5,5	2,1	28,3	45,7	100
	M+F	23,2	5,5	3,9	32,6	20,5	4,5	1,5	26,6	40,9	100
Schweden	Männer	8,1	2,1	1,1	11,3	42,5	4,9	4,0	51,4	37,2	100
	Frauen	4,8	1,3	2,0	8,2	37,5	3,5	4,5	45,6	46,3	100
	M+F	6,5	1,7	1,5	9,8	40,1	4,2	4,2	48,6	41,7	100
Schweiz	Männer	8,3	[1,4]	[1,5]	11,1	44,6	4,2	4,2	53,0	35,9	100
	Frauen	5,0	[1,5]	2,9	9,4	45,3	6,0	3,8	55,1	35,5	100
	M+F	6,7	1,5	2,1	10,3	44,9	5,0	4,0	54,0	35,7	100
Türkei	Männer	30,3	8,2	6,7	45,2	20,0	7,0	7,6	34,6	20,2	100
	Frauen	14,8	1,8	43,1	59,7	9,6	4,3	14,6	28,4	11,9	100
	M+F	22,1	4,8	26,1	52,9	14,4	5,5	11,3	31,3	15,8	100
Ver. Königreich	Männer	4,2	1,5	1,0	6,7	53,1	5,4	2,7	61,2	32,1	100
	Frauen	1,4	0,6	5,1	7,0	46,7	3,2	10,9	60,9	32,1	100
	M+F	2,8	1,1	3,0	6,9	49,9	4,3	6,8	61,1	32,1	100
Ver. Staaten ¹	Männer	10,0	1,5	1,7	13,2	44,4	5,0	4,3	53,8	33,0	100
	Frauen	4,7	1,4	4,7	10,8	38,1	3,8	10,5	52,4	36,9	100
	M+F	7,3	1,4	3,3	12,0	41,2	4,4	7,4	53,1	35,0	100
Ländermittel	Männer	14,6	2,9	2,0	19,7	35,1	5,6	3,1	43,8	36,5	100
	Frauen	7,7	1,7	6,7	16,3	32,1	4,9	5,8	42,9	40,8	100
	M+F	11,1	2,3	4,4	18,0	33,6	5,2	4,4	43,3	38,6	100
OECD-Partnerland											
Israel	Männer	6,5	2,0	5,1	13,7	19,2	6,9	37,5	63,6	22,8	100
	Frauen	1,3	0,7	4,6	6,5	28,4	8,2	23,3	60,0	33,5	100
	M+F	3,9	1,4	4,8	10,1	23,7	7,6	30,5	61,8	28,1	100

Anmerkung: Zahlen in eckigen Klammern, z. B. [76], sind aufgrund einer kleinen Stichprobengröße nicht statistisch signifikant.

1. Referenzjahr 2002.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/541721846387>

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

Tabelle C5.2

Verteilung 20- bis 24-Jähriger, nach Ausbildungssituation (2002)

	Nicht in Ausbildung, ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II	Nicht in Ausbildung, mit einem Abschluss im Sekundar- bereich II oder post- sekundären, nicht- tertiären Bereich	Nicht in Ausbildung, mit einem Abschluss im Tertiärbereich	Nicht in Ausbildung, Bildungsstand unbekannt	In Ausbildung	Gesamt
OECD-Länder						
Australien	18,3	29,2	15,3	0,0	37,2	100,0
Österreich	9,9	50,7	4,4	0,0	35,0	100,0
Belgien	15,0	29,7	15,5	0,0	39,8	100,0
Kanada	10,9	33,3	16,5	0,0	39,3	100,0
Tschechische Rep.	5,9	64,3	2,4	0,1	27,3	100,0
Dänemark	11,9	36,5	2,9	0,2	48,4	100,0
Finnland	10,1	37,6	4,3	0,0	48,0	100,0
Frankreich	14,5	30,5	11,4	0,0	43,5	100,0
Deutschland	14,2	42,9	2,9	1,9	38,1	100,0
Griechenland	17,9	41,5	5,4	0,0	35,3	100,0
Ungarn	12,5	47,3	4,3	0,0	35,9	100,0
Island	30,6	21,5	1,8	0,0	46,1	100,0
Irland	14,4	38,0	15,4	1,9	30,4	100,0
Italien	26,6	34,2	1,0	0,0	38,2	100,0
Luxemburg	19,2	33,3	3,7	1,1	42,8	100,0
Niederlande	15,1	24,1	4,1	1,1	55,6	100,0
Norwegen ¹	4,6	43,1	6,5	0,1	45,7	100,0
Polen	8,4	45,4	2,1	0,0	44,1	100,0
Portugal	48,8	14,9	4,6	0,0	31,7	100,0
Slowakische Rep.	5,5	68,3	2,7	0,0	23,5	100,0
Spanien	30,5	12,4	13,7	0,0	43,4	100,0
Schweden	8,6	42,9	3,5	5,1	39,9	100,0
Schweiz	8,4	48,8	4,6	0,0	38,2	100,0
Ver. Königreich	8,0	47,2	14,8	0,5	29,5	100,0
Vereinigte Staaten ²	12,3	41,3	12,4	0,0	33,9	100,0
OECD insgesamt	14,7	38,3	9,6	0,3	37,1	100,0

1. Referenzjahr 2003. 2. Referenzjahr 2001.

Quelle: OECD/INES-Network B, spezielle YALLE-Datensammlung. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/541721846387>

Tabelle C5.3

Anteil der bei den Eltern lebenden 20- bis 24-Jährigen, deren Eltern beide nicht über einen Abschluss im Sekundarbereich II verfügen (in %), nach Ausbildungssituation (2002)

	Nicht in Ausbildung, ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II	Nicht in Ausbildung, mit einem Abschluss im Sekundarbereich II oder postsekundären, nicht-tertiären Bereich	Nicht in Ausbildung, mit einem Abschluss im Tertiärbereich	In Ausbildung, Besuch des Sekundarbereich II oder des postsekundären, nicht-tertiären Bereichs	In Ausbildung, Besuch des Tertiärbereichs	Alle 20- bis 24-Jährigen
OECD-Länder						
Österreich	35,1	20,0	c	c	5,7	16,4
Belgien	56,9	40,4	14,6	39,8	12,4	25,4
Kanada	34,5	11,8	7,7	m	6,2	11,0
Tschechische Rep.	34,1	8,2	c	5,4	0,9	7,3
Frankreich	58,4	39,6	26,6	34,7	21,6	34,0
Griechenland	83,8	58,4	34,6	46,3	25,9	53,6
Ungarn	55,7	19,5	c	14,0	3,1	16,9
Italien	87,1	65,1	39,6	m	34,3	58,5
Luxemburg	78,0	48,5	c	33,1	21,1	39,3
Niederlande	45,5	32,7	c	m	m	28,4
Polen	42,0	21,1	c	13,2	4,2	15,6
Portugal	96,8	88,5	69,6	82,7	64,6	84,0
Slowakische Rep.	49,1	9,0	c	c	c	8,9
Schweiz	50,9	18,8	c	16,5	c	18,4
Vereinigte Staaten ¹	48,8	15,1	c	c	6,4	14,9
Ländermittel	62,1	25,2	11,8	26,1	12,3	24,7

1. Referenzjahr 2001.

Quelle: OECD/INES-Network B, spezielle YALLE-Datensammlung und Bildung auf einen Blick 2004, Tabelle A2.2.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/541721846387>

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

Tabelle C5.4

Beschäftigungsquoten 20- bis 24-Jähriger mit niedrigem Bildungsstand sowie von Vergleichsgruppen (2002)

	YALLE-Gruppe (20- bis 24-Jährige)	15- bis 19-Jährige, nicht in Ausbildung, ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II	25- bis 29-Jährige, nicht in Ausbildung, ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II	20- bis 24-Jährige, nicht in Ausbildung, mit einem Abschluss im Sekundar- bereich II oder post- sekundären, nicht- tertiären Bereich	25- bis 29-Jährige, nicht in Ausbildung, mit einem Abschluss im Sekundar- bereich II oder post- sekundären, nicht- tertiären Bereich	25- bis 29-Jährige, nicht in Ausbil- dung, mit einem Abschluss des Tertiärbereichs
OECD-Länder						
Australien	59,3	58,4	59,8	85,4	82,7	87,9
Österreich	60,1	59,0	66,3	90,7	88,5	95,8
Belgien	55,1	29,7	58,2	77,0	81,1	93,0
Kanada	57,6	47,9	58,6	79,1	78,3	87,4
Tschechische Rep.	43,3	10,4	46,0	77,1	75,9	88,3
Dänemark	68,8	70,8	74,9	86,1	91,6	89,0
Finnland	58,3	48,3	64,6	74,7	78,7	87,9
Frankreich	51,4	33,4	58,5	77,3	81,4	88,5
Deutschland	53,2	39,6	54,4	81,5	83,7	90,3
Griechenland	62,9	55,4	67,7	64,9	74,5	75,9
Ungarn	44,8	23,0	47,9	74,5	75,9	85,2
Island	81,5	75,1	87,7	94,2	97,9	95,5
Irland	64,7	40,7	62,3	80,7	86,5	92,3
Italien	56,4	42,5	62,3	64,3	77,1	72,3
Luxemburg	80,5	53,6	80,2	91,2	90,4	93,0
Niederlande	78,4	77,6	69,9	92,9	89,8	94,5
Norwegen ¹	54,7	47,5	59,7	78,0	81,6	86,4
Polen	31,6	25,5	39,1	51,0	65,7	82,5
Portugal	81,7	67,0	84,7	82,9	87,6	91,2
Slowakische Rep.	16,9	c	21,1	60,9	71,2	89,2
Spanien	71,5	59,9	69,6	75,7	82,4	80,1
Schweden	69,9	52,9	76,8	82,7	89,4	94,1
Schweiz	71,2	52,8	71,1	86,9	87,4	88,9
Ver. Königreich	44,9	38,8	44,9	80,6	82,8	92,7
Vereinigte Staaten ²	61,8	51,6	62,1	77,3	79,1	87,8
OECD insgesamt	60,0	48,5	62,1	75,7	79,3	87,5

1. Referenzjahr 2003. 2. Referenzjahr 2001.

Quelle: OECD/INES-Network B, spezielle YALLE-Datensammlung. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/541721846387>

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

Indikator C6:

Teilnahme an Fort- und Weiterbildung

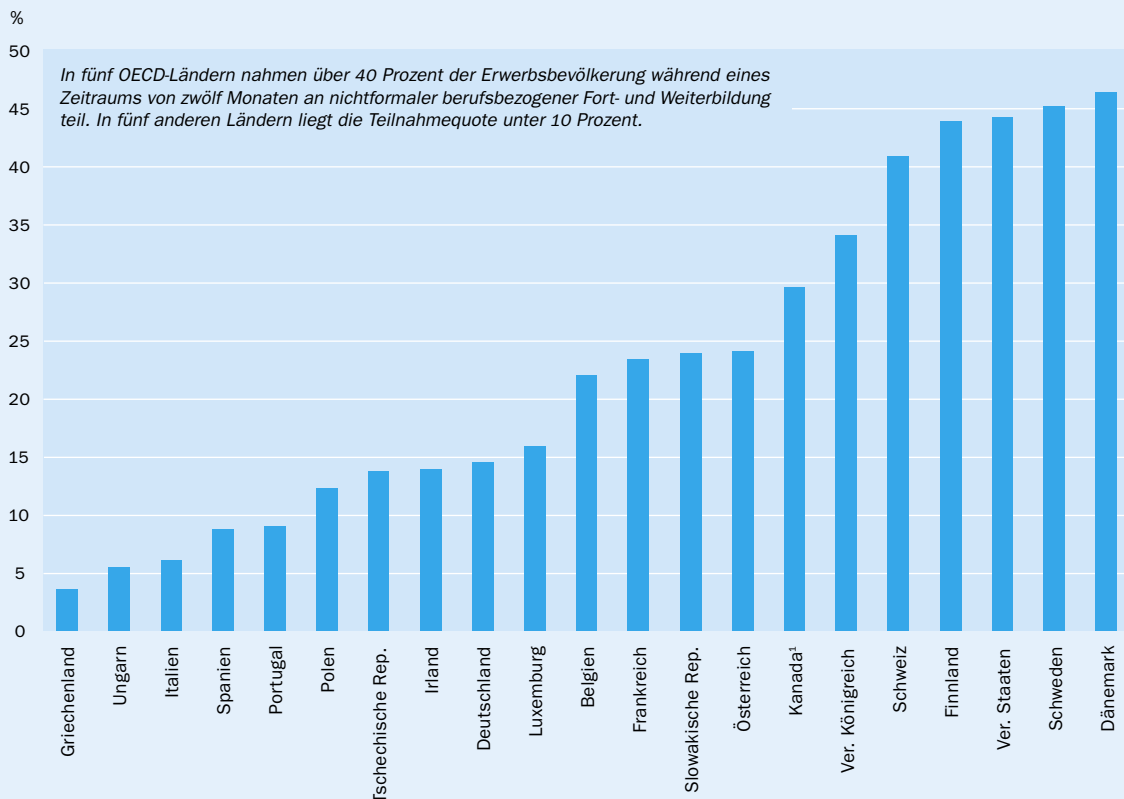
Dieser Indikator untersucht die Beteiligung von Arbeitmarktteilnehmern an Fort- und Weiterbildung sowie deren Investitionen untergliedert nach Art und Zweck der entsprechenden Fort- und Weiterbildung. Zu den untersuchten Parametern gehören der vorher erreichte Bildungsstand und bestimmte Merkmale der Arbeitsplätze der Bildungsteilnehmer. Zur Konzentration auf die wesentlichen Parameter und um eine bessere internationale Vergleichbarkeit zu gewährleisten, beschränkt sich dieser Indikator auf die nichtformalen berufsbezogenen Lernaktivitäten der Arbeitskräfte.

Wichtigste Ergebnisse

Abbildung C6.1

Teilnahmequoten der Erwerbsbevölkerung an Fort- und Weiterbildung, alle Bildungsbereiche (2003)

Diese Abbildung zeigt den Prozentsatz 25- bis 64-jähriger Arbeitmarktteilnehmer, die an nichtformaler berufsbezogener Fort- und Weiterbildung teilnehmen. Die Höhe der Balken zeigt erhebliche Unterschiede zwischen den Ländern in Bezug auf die Weiterbildungsbeteiligung der Arbeitskräfte.



1. Referenzjahr 2002.

Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge der Teilnahmequoten an nichtformaler Fort- und Weiterbildung.

Quelle: OECD, Tabelle C6.2. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/317204241155>

Weitere interessante Einzelergebnisse dieses Indikators

- In allen Ländern beteiligen sich Erwachsene mit einem Abschluss im Tertiärbereich deutlich häufiger an nichtformaler berufsbezogener Fort- und Weiterbildung als Erwachsene mit einem niedrigeren Bildungsstand.
- In allen Ländern nehmen Arbeitnehmer in den gehobeneren Dienstleistungsbranchen eher an nichtformaler berufsbezogener Fort- und Weiterbildung teil als Arbeitnehmer in anderen Branchen.

Politischer Hintergrund

Generell wurde nachgewiesen, dass die Fort- und Weiterbildung für Erwachsene

- aufgrund der zunehmend komplexeren Arbeitsaufgaben und der Arbeitsplatzmobilität zunimmt,
- in großen Unternehmen, im öffentlichen Sektor und in Branchen wie gewerblichen Dienstleistungen, Banken- und Finanzwesen häufiger ist,
- üblicherweise von Vollzeitbeschäftigten oder fester mit dem Unternehmen verbundenen Arbeitskräften wahrgenommen wird,
- im Management und bei Mitarbeitern in leitenden Positionen verbreiteter ist als bei solchen in nicht leitenden Funktionen oder bei ungelernten Arbeitskräften,
- eher von jungen oder Arbeitskräften mittleren Alters wahrgenommen wird als von älteren Arbeitnehmern,
- im Allgemeinen für Frauen genauso zugänglich ist wie für Männer und
- im Allgemeinen entsprechend dem Niveau der Ausgangsqualifikation ansteigt: Ausbildung führt zu mehr Ausbildung.

Einige dieser Merkmale stehen in direktem Bezug zu den Beschäftigungsmerkmalen, während andere sich mehr auf die persönlichen Merkmale der Bildungsteilnehmer beziehen. Zwischen ihnen besteht jedoch ein Zusammenhang: Normalerweise entsprechen sich Qualifikationsniveau und Beschäftigungsniveau. Die beiden Ansätze müssen jedoch aufeinander abgestimmt und ihre jeweilige Bedeutung bewertet werden. Wenn es eher mehr Fort- und Weiterbildung für diejenigen in höheren Positionen gibt, bedeutet dies, dass die „Unterhaltungskosten“ für anspruchsvollere Arbeitsplätze höher sind, oder weist es auf eine besondere Eignung derjenigen hin, die im Bildungssystem weitergekommen sind, und auf deren Neigung, an weiteren Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen teilzunehmen?

Ergebnisse und Erläuterungen

Unterschiede in den Beteiligungsquoten zwischen den einzelnen Ländern

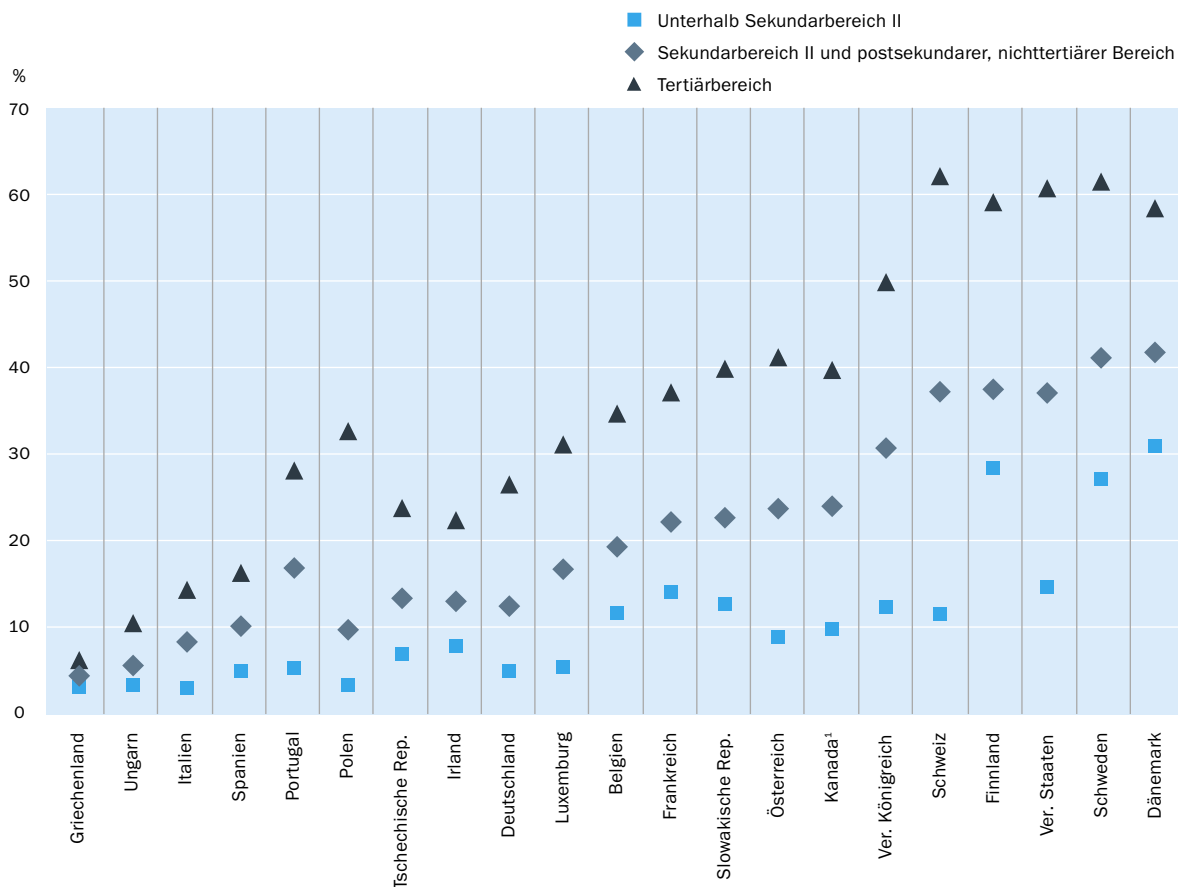
Die Beteiligungsquoten in nichtformaler berufsbezogener Fort- und Weiterbildung der einzelnen Länder sind sehr unterschiedlich. In der OECD sind fünf Länder (Dänemark, Finnland, Schweden, die Schweiz und die Vereinigten Staaten) führend mit mehr als 40 Prozent der Arbeitsmarktteilnehmer, die während eines Zeitraums von zwölf Monaten an einer Art nichtformaler berufsbezogener Fort- und Weiterbildung teilgenommen haben. In Griechenland, Italien, Portugal, Spanien und Ungarn liegt die Quote unter 10 Prozent. Zwischen diesen beiden Extremen gibt es enorme Unterschiede hinsichtlich der Häufigkeit und Intensität der Fortbildungsbeteiligung; so liegt die Quote in den Niederlanden und Polen bei rund 12 Prozent, aber bis zu doppelt so viel und noch höher in Kanada, Österreich und der Slowakischen Republik (Abb. C6.1).

Ausbildung führt zu mehr Ausbildung

Trotz dieser großen Unterschiede bei den Teilnahmequoten ist das auffälligste und durchgängige Merkmal, dass die Fort- und Weiterbildungsteilnahme Erwachsener entsprechend dem Niveau der Ausgangsqualifikation zunimmt (Abb. C6.2a). In allen Ländern variiert die Teilnahmequote entsprechend dem vorher erreichten Bildungs-

Abbildung C6.2a

Teilnahmequoten an nichtformaler berufsbezogener Fort- und Weiterbildung, 25- bis 64-jährige Erwerbspersonen, nach Bildungsstand (2003)



1. Referenzjahr 2002.

Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge der Teilnahmequoten an nichtformaler Fort- und Weiterbildung in allen Bildungsbereichen.

Quelle: OECD. Tabelle C6.2. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/317204241155>

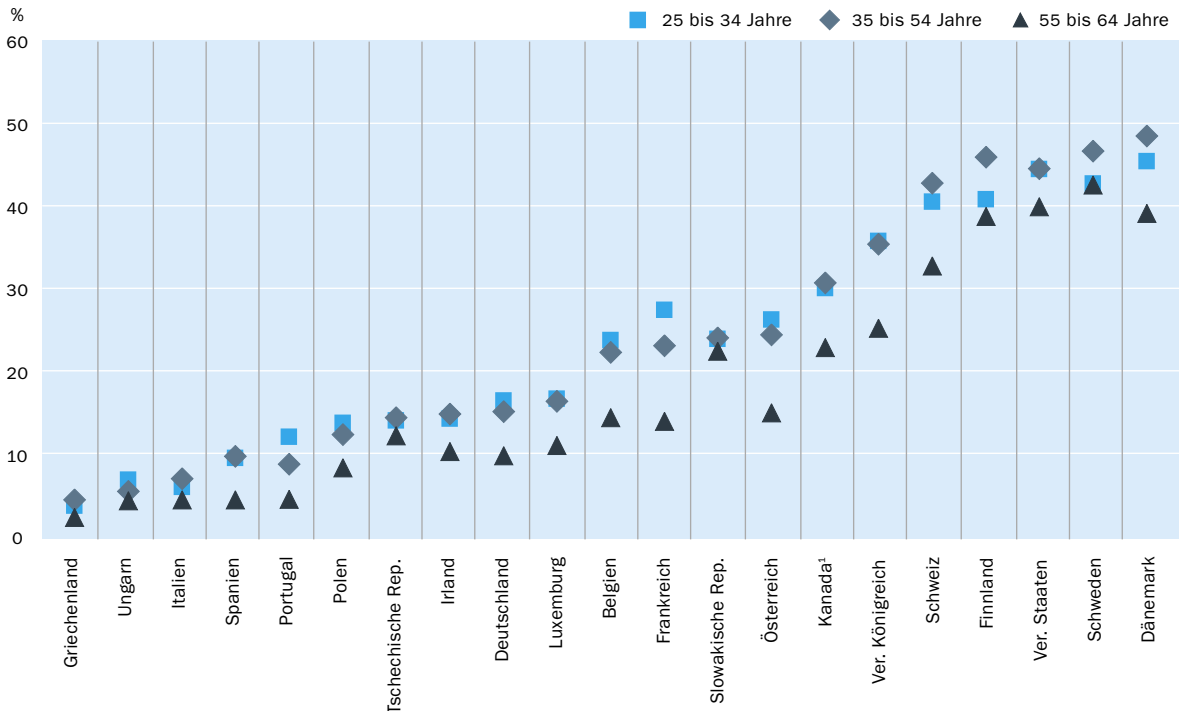
stand. Anders gesagt – in allen Ländern ist der Zugang zur Fort- und Weiterbildung von Erwachsenen uneinheitlich. Die Beteiligungsquote an der nichtformalen Fort- und Weiterbildung Erwachsener liegt in den untersuchten OECD-Ländern für Absolventen des Tertiärbereichs fast 26 Prozentpunkte über der von Personen, die den Sekundarbereich II nicht abgeschlossen haben (Tab. C6.2). Wenn man mehr über die Ursachen dieser unterschiedlichen Beteiligung aufgrund der Ausgangsqualifikation wüsste, könnte dies bei der Entwicklung von Strategien zur Förderung des lebenslangen Lernens geringer Qualifizierter helfen.

Weiterbildungsteilnahme nach Alter und Geschlecht

Es gibt auch hinlängliche Belege dafür, dass die Weiterbildungsteilnahme stark vom Alter abhängt: In den meisten Ländern nimmt die Beteiligung an nichtformalen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen mit zunehmendem Alter ab, allerdings in den einzelnen Ländern in unterschiedlichem Ausmaß (Abb. C6.2b). Außer in Finnland, Griechenland, Italien, Schweden, der Slowakischen sowie der Tschechischen Republik und Ungarn sind die Beteiligungsquoten für die älteste Altersgruppe (55 bis 64 Jahre) überall deutlich niedriger als für die jüngeren Altersgruppen. Das kann zum einen daran

Abbildung C6.2b

Teilnahmequoten an nichtformaler berufsbezogener Fort- und Weiterbildung, 25- bis 64-jährige Erwerbspersonen, nach Altersgruppen (2003)



1. Referenzjahr 2002.

Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge der Teilnahmequoten an nichtformaler berufsbezogener Fort- und Weiterbildung in allen Bildungsbereichen.

Quelle: OECD, Tabelle C6.4. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/317204241155>

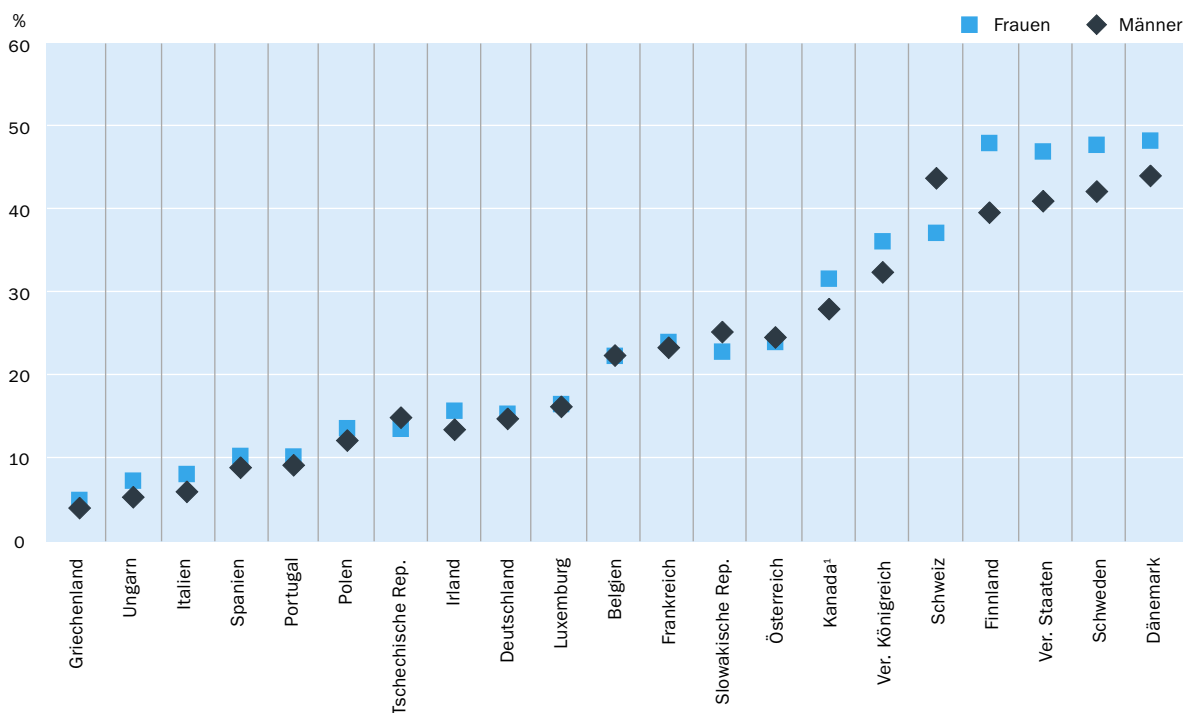
liegen, dass ältere Personen Investitionen in Fort- und Weiterbildung nicht mehr für sehr wichtig erachten, und zum anderen daran, dass die Arbeitgeber älteren Arbeitnehmern seltener Bildungsangebote machen.

In Dänemark, Finnland, Schweden und der Schweiz befinden sich häufig viele noch mit weit über 30 Jahren in der regulären Ausbildung im Tertiärbereich (Abb. C6.2b). In diesen vier Ländern könnte ein Teil dessen, was in anderen Ländern unter Fort- und Weiterbildung fallen würde, im Rahmen des formalen Lernens abgedeckt sein (z. B. durch den Besuch des Tertiärbereichs). Dies könnte auch in anderen Ländern der Fall sein. Hierbei ist zu beachten, dass Arbeitnehmer in der Mitte ihrer beruflichen Laufbahn ungefähr genauso intensiv an Fort- und Weiterbildung teilnehmen wie die jüngeren Arbeitskräfte.

Generell gibt es geringe geschlechtsspezifische Unterschiede zugunsten der Frauen bei der Beteiligungsquote an nichtformaler berufsbezogener Fort- und Weiterbildung der Erwerbsbevölkerung (Tab. C6.4). Dies bestätigt ein wohlbelegtes Ergebnis aus der wissenschaftlichen Literatur, das selbst unter Berücksichtigung anderer Arbeitsplatzmerkmale noch trägt. Der Unterschied zugunsten der Männer ist in denjenigen Ländern am größten, die insgesamt die höchsten Beteiligungsquoten aufweisen. Mit Ausnahme der Schweiz, der Slowakischen sowie der Tschechischen Republik ist der Unterschied in allen Ländern zugunsten der Frauen (Abb. 6.2c).

Abbildung C6.2c

Teilnahmequoten an nichtformaler berufsbezogener Fort- und Weiterbildung, 25- bis 64-jährige Erwerbspersonen, nach Geschlecht (2003)



1. Referenzjahr 2002.

Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge der Teilnahmequoten an nichtformaler berufsbezogener Fort- und Weiterbildung in allen Bildungsbereichen.

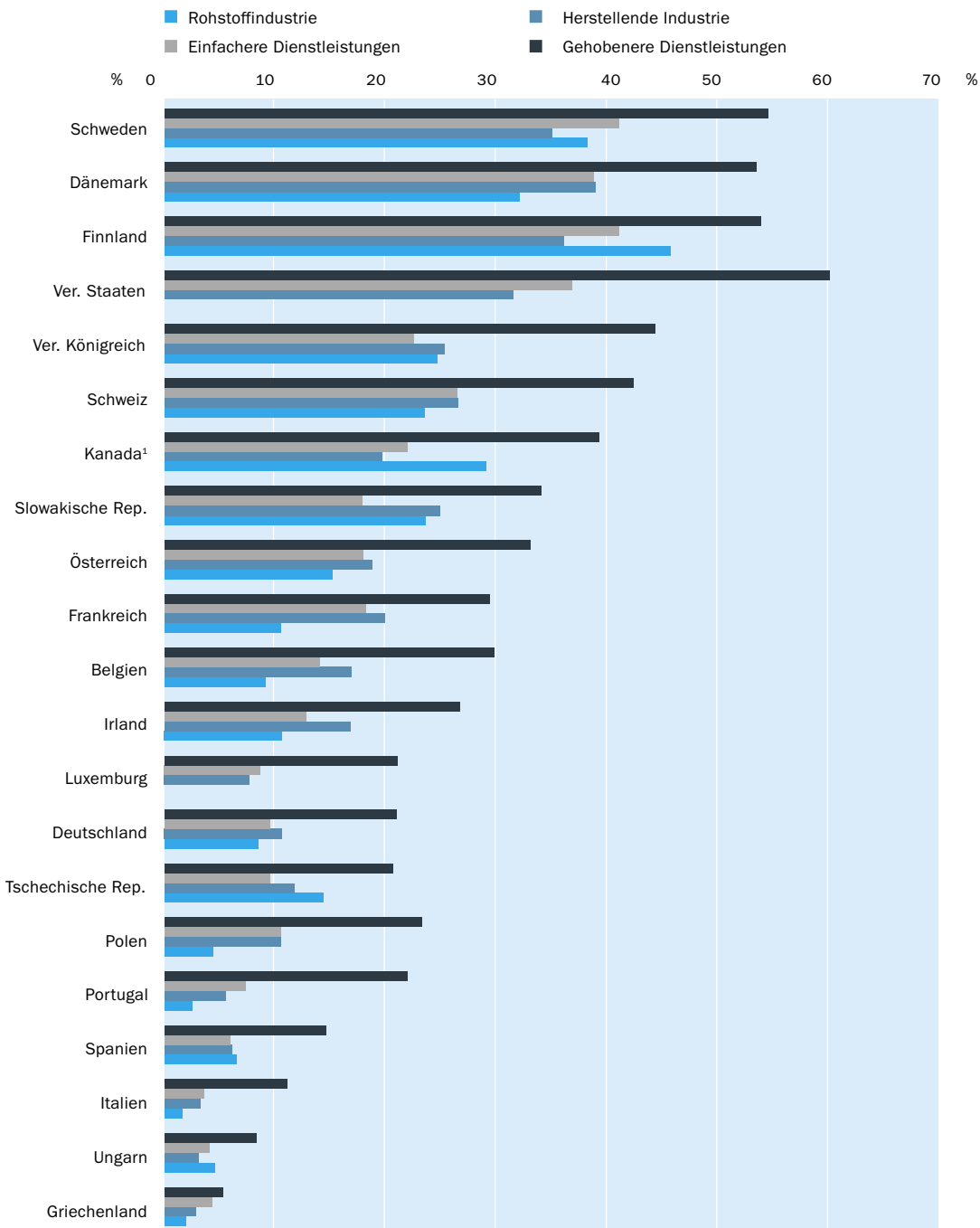
Quelle: OECD, Tabelle C6.4. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/317204241155>

Die heutige Wissensgesellschaft verlangt eine kontinuierliche Entwicklung von Kenntnissen und Fähigkeiten während des gesamten Erwerbslebens. Die in allen Ländern deutlich höheren Teilnahmequoten von Arbeitnehmern in den gehobeneren Dienstleistungsbranchen bestätigen dies. In anderen Branchen sind die Beteiligungsquoten niedriger, allerdings ist die Situation in den einzelnen Ländern recht unterschiedlich (Tab. C6.5). In Finnland und Schweden beispielsweise sind die Beteiligungsquoten in der Rohstoffindustrie relativ hoch (Abb. C6.3). Nun könnten hohe Gesamtbeteiligungsquoten einfach nur daher rühren, dass ein hoher Prozentsatz der Arbeitnehmer in Sektoren mit einer generell starken Beteiligung an der Fort- und Weiterbildung beschäftigt ist. Anhand der Abbildung C6.3 könnte jedoch auch argumentiert werden, dass die Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern nicht allein in der unterschiedlichen Zusammensetzung des jeweiligen Arbeitsmarktes begründet sind. Auf dieser Abbildung lassen sich in allen Ländern große Unterschiede in der Beteiligung innerhalb sämtlicher Branchen erkennen, was darauf hindeutet, dass in den Ländern, in denen die Beteiligungsquote in einer Branche hoch ist, auch die Beteiligungsquoten in den anderen Branchen höher ist.

Eine Regressionsanalyse der Beteiligungsquote der Beschäftigten mit den erklärenden Variablen Branche, Bildungsstand, Geschlecht und Alter (in den europäischen Ländern) für die einzelnen Länder kommt zu einem recht eindeutigen Ergebnis: In den meisten Ländern sind Bildung und gehobenerer Dienstleistungsbranche die einzigen signifi-

Abbildung C6.3

Teilnahmequoten an nichtformaler berufsbezogener Fort- und Weiterbildung, 25- bis 64-jährige Beschäftigte, nach Branche, alle Bildungsbereiche (2003)



1. Referenzjahr 2002.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Teilnahmequoten von Beschäftigten an nichtformaler Fort- und Weiterbildung.

Quelle: OECD. Tabelle C6.5. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/317204241155>

kanten Variablen. In manchen Ländern ist auch die Altersgruppe (55- bis 64-Jährige) signifikant, nie jedoch das Geschlecht. Das legt nahe, dass Bildung unabhängig von der Branche wichtig ist und dass die Branche unabhängig vom Bildungsstand relevant ist.

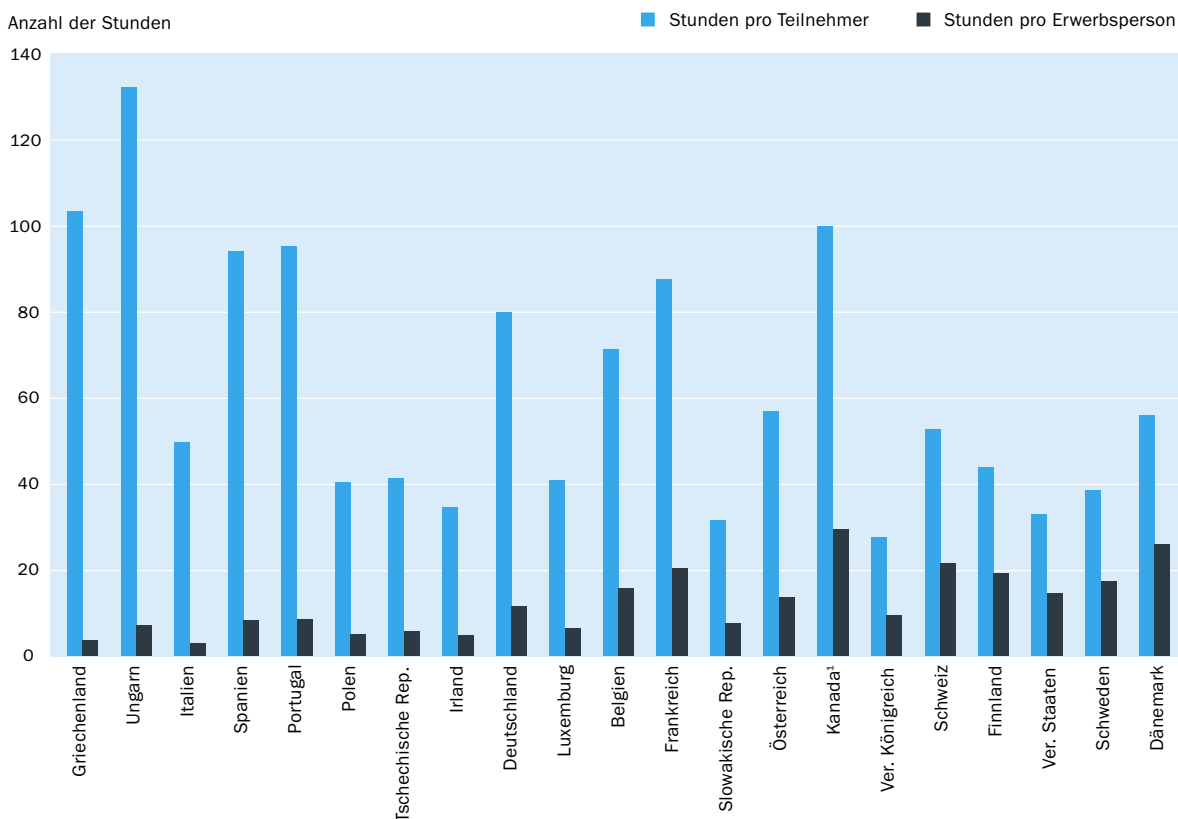
Durchschnittlich für Weiterbildung aufgewendete Zeit

Die durchschnittlich für Weiterbildung aufgewendeten Stunden zeigen ein Gleichgewicht von extensiver und intensiver Beteiligung (Abb. C6.4). Diese Durchschnittsstundenzahl pro Bildungsteilnehmer reicht von mehr 100 Stunden in Griechenland und Ungarn (in Verbindung mit einer geringen Beteiligungsquote) bis zu durchschnittlich 42 Stunden in den sechs Ländern mit den höchsten Beteiligungsquoten (in Dänemark, Finnland, Schweden, der Schweiz, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten). Kanada nimmt eine Sonderstellung ein, dort ergibt sich eine Durchschnittsstundenzahl von 100 Stunden pro Teilnehmer und gleichzeitig eine hohe Beteiligungsquote (d. h. eine starke intensive Beteiligung gepaart mit einer starken extensiven Beteiligung) (Abb. C6.4).

Obwohl die Korrelation zwischen Teilnahmequote und den durchschnittlichen Stunden pro Teilnehmer leicht negativ ist, reicht dies nicht aus, um die Auswirkungen höherer Beteiligungsquoten aufzuheben. Wie sich aus der Anzahl der für das Lernen

Abbildung C6.4

Durchschnittliche Stundenzahl pro Weiterbildungsteilnehmer und durchschnittliche Stundenzahl pro Erwerbsperson an nichtformaler berufsbezogener Fort- und Weiterbildung, 25- bis 64-jährige Erwerbspersonen (2003)



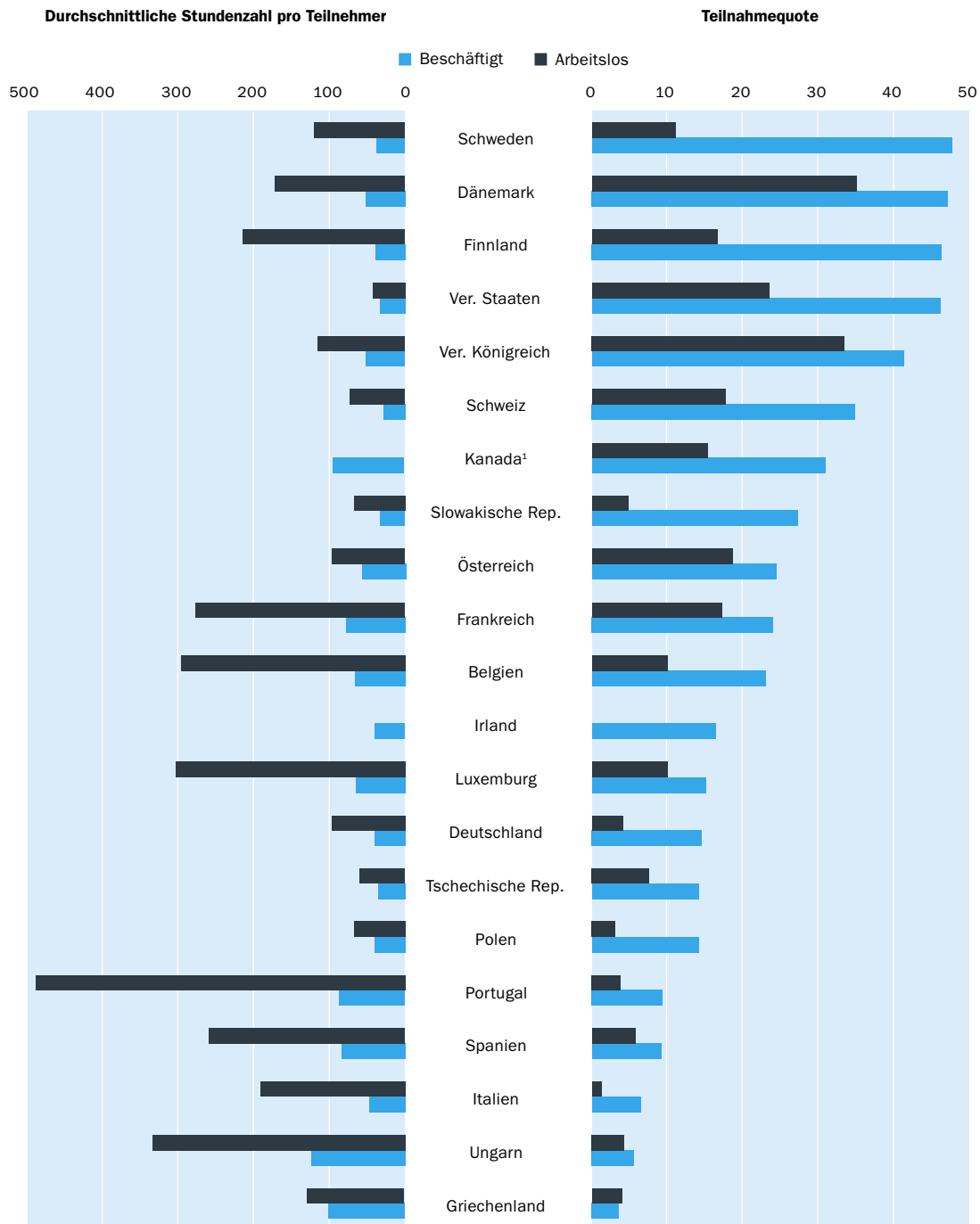
1. Referenzjahr 2002.

Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge der Teilnahmequoten an nichtformaler Fort- und Weiterbildung.

Quelle: OECD, Tabelle C6.2. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/317204241155>

Abbildung C6.5

Teilnahmequoten und durchschnittliche Stundenzahl pro Teilnehmer an nichtformaler berufsbezogener Fort- und Weiterbildung, nach Beschäftigungsstatus, alle Bildungsbereiche (2003)



1. Referenzjahr 2002.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Teilnahmequoten von Beschäftigten an nichtformaler Fort- und Weiterbildung.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/317204241155>

aufgewendeten Stunden pro Erwachsenen entnehmen lässt, investieren die Länder mit den höheren Beteiligungsquoten tendenziell insgesamt stärker in die berufsbezogene Weiterbildung der Arbeitskräfte.

Fort- und Weiterbildung kann auch ein wirkungsvolles Instrument zur Bekämpfung der Arbeitslosigkeit sein, da es den Arbeitskräften erlaubt, Fähigkeiten zu entwickeln, die sie für die Arbeitgeber attraktiver machen. Angesichts des technischen Wandels, neuer Arbeitsmethoden und Märkte setzen sich die Politiker vieler Länder für eine Stärkung der berufsbezogenen und informellen Weiterbildung von Erwachsenen ein. Allerdings sind es weit eher die Beschäftigten, die an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen, als die Arbeitslosen (Abb. C6.5). In allen Ländern sind die Beteiligungsquoten für die Beschäftigten höher, während bei den Arbeitslosen die durchschnittlich aufgewendete Stundenzahl pro Teilnehmer größer ist. Mit wenigen Ausnahmen (Irland, Italien, Schweden, der Slowakischen sowie der Tschechischen Republik und den Vereinigten Staaten) bedeutet dies höhere Bildungsinvestitionen pro Arbeitslosen als pro Beschäftigten. Diese höhere Investition kann sowohl die Notwendigkeit einer umfassenderen Förderung der Fähigkeiten bei den Arbeitslosen widerspiegeln als auch die Tatsache, dass die Weiterbildung beschäftigter Arbeitnehmer ja mit der Arbeitszeit konkurriert, während es sich bei den Weiterbildungsmaßnahmen für Arbeitslose zumeist um Vollzeitmaßnahmen handelt, die als gezielte, unter Umständen recht langfristig angelegte Programme angeboten werden.

Kasten C6.1

Könnte informelles Lernen die Teilnahme an formalen und nichtformalen Bildungsangeboten ersetzen?

Informelles Lernen geht von der Eigeninitiative des Lernenden aus. Es ist normalerweise unter Verwendung einer Vielzahl verschiedener Mittel (Bücher, Computer, Rundfunk usw.) selbstorganisiert und weist sich dadurch aus, dass keine professionelle Lehrkraft beteiligt ist. Informelles Lernen kann man als weniger formalisierte Lernbemühungen verstehen, die trotzdem auf gewisse Lernziele gerichtet sind, die sich der Lernende selbst gesteckt hat. Informelles Lernen umfasst alle Tätigkeiten, die darauf abzielen, das Wissen, die Fähigkeiten und Kompetenzen zu erhöhen, die im Rahmen der formalen oder nichtformalen Bildung (entsprechend den in diesem Indikator verwendeten Definitionen nach ISCED 97) nicht abgedeckt werden bzw. nicht in direktem Bezug zu diesen stehen.

In den europäischen Ländern und Kanada erhobene Daten zeigen nicht eindeutig, ob informelles Lernen als Ersatz für formale und nichtformale Bildung fungiert. Generell gilt, je niedriger die Beteiligungsquote an der formalen und nichtformalen Bildung ist, umso niedriger ist auch die Beteiligung an informellem Lernen. Zu dieser allgemeinen Aussage gibt es jedoch auch signifikante Gegenbeispiele: In Italien, Luxemburg, Österreich und Portugal steigt die Gesamtbeteiligungsquote erheblich, wenn das informelle Lernen mit einbezogen wird. Der Umfang der Beteiligung an informellem Lernen ist in den einzelnen Ländern unterschiedlich.

Informelles Lernen ist für sich genommen schwer zu erfassen und umfasst in den einzelnen Ländern sehr unterschiedliche Konzepte, teilweise bestehen auch innerhalb der einzelnen Länder Unterschiede in der Definition. So besteht keine so deutliche Beziehung zwischen dem informellen Lernen und der Erstausbildung wie das beim nichtformalen Lernen der Fall ist. Zwar bestätigt sich im Allgemeinen das bekannte Muster einer positiven Beziehung, aber diese Beziehung ist in einigen Ländern weniger ausgeprägt und in einigen Ländern sogar negativ. In Finnland, Luxemburg und Österreich geben diejenigen mit niedrigeren Bildungsabschlüssen ein größeres Ausmaß an informellem Lernen an als diejenigen mit höheren Abschlüssen. Es scheint hierbei keine signifikanten geschlechtsspezifischen Unterschiede zu geben.

Definitionen und angewandte Methodik

Die Daten für diesen Indikator wurden anhand des Ad-hoc-Moduls der Europäischen Arbeitskräfteerhebung errechnet, das von Eurostat im Frühjahr 2003 durchgeführt wurde. Für Kanada (2002) und die Vereinigten Staaten wurden Daten aus vergleichbaren Quellen einbezogen.

Für diesen Indikator wurden die Bildungstätigkeiten in drei Kategorien eingeteilt:

1. **Formale Bildung** wird als die Bildung definiert, die durch das System der Schulen, Universitäten und anderen formalen Bildungseinrichtungen vermittelt wird, sie stellt normalerweise eine aufeinander aufbauende Abfolge von Vollzeitunterricht dar, in dem Kinder bzw. junge Menschen im Allgemeinen ab einem Alter von 5 bis 7 Jahren bis zu einem Alter von 20 oder 25 Jahren oder darüber hinaus verbleiben. In einigen Ländern stehen am oberen Ende dieser Abfolge organisierte Ausbildungsformen mit teilweiser Beschäftigung und teilweisem Besuch einer Einrichtung des regulären Schul- und Universitätssystems: Diese Ausbildungsformen werden in den entsprechenden Ländern als **duales Ausbildungssystem** oder mit ähnlichen Begriffen bezeichnet.
2. **Nichtformale Bildung** wird definiert als jede organisierte und fortgesetzte Bildungsmaßnahme, die nicht genau den vorstehenden Definitionen der formalen Bildung entspricht. Somit kann die nichtformale Bildung sowohl innerhalb als auch außerhalb von Bildungseinrichtungen stattfinden und wendet sich an alle Altersgruppen. Je nach den landesspezifischen Umständen können hierzu Bildungsprogramme gehören, die die Lesekompetenz Erwachsener fördern, oder Grundfertigkeiten für nicht zur Schule gehende Kinder, berufliche Kompetenzen, Kompetenzen zur Lebensbewältigung und Allgemeinbildung vermitteln. Nichtformale Bildungsprogramme sind nicht notwendigerweise hierarchisch aufgebaut und können unterschiedlich lang sein.
3. **Informelle Bildung** ist Bildung, die nicht organisiert ist und auch nicht fortgesetzt stattfindet. Informelles Lernen kann intendiert (z. B. durch Teilnahme an Vorträgen, das Lesen von Büchern oder Zeitschriften) oder auch ungeplant erfolgen (es ergibt sich zufällig oder als Nebeneffekt der üblichen Tätigkeiten).

Um die Vergleichbarkeit sicherzustellen, konzentriert sich die Analyse in diesem Indikator auf nichtformale berufsbezogene Fort- und Weiterbildung. Der Begriff berufsbezogen beschreibt Bildungsmaßnahmen, die hauptsächlich beruflichen Zwecken dienen sollen, im Gegensatz zu hauptsächlich privaten oder gesellschaftlichen Zwecken. Damit ist gemeint, dass an einer Maßnahme teilgenommen wird, um Wissen und/oder eine neue Fähigkeit für die aktuelle oder eine künftige berufliche Tätigkeit zu erwerben, das Einkommen zu verbessern, Arbeitsmarkt- und/oder Berufschancen zu verbessern und im Allgemeinen das berufliche Fortkommen und den Aufstieg zu fördern.

Der Bezugszeitraum für die Beteiligung ist ein Jahr (während der letzten zwölf Monate).

Die Erwerbsbevölkerung umfasst die beschäftigten und die arbeitslosen Arbeitskräfte entsprechend den Definitionen und Richtlinien der Internationalen Arbeitsorganisation (siehe Indikator A8).

Tabelle C6.1a

Teilnahme an formaler und/oder nichtformaler Fort- und Weiterbildung, nach Bildungsstand und Geschlecht (2003)

		Teilnahmequote			
		Sekundarbereich I	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	Tertiärbereich	Alle Bildungsbereiche zusammen
OECD-Länder					
Österreich	M + F	10	28	47	27
	Männer	10	28	43	28
	Frauen	9	28	53	26
Belgien	M + F	10	22	40	22
	Männer	11	21	42	23
	Frauen	8	22	39	22
Kanada ¹	M + F	12	31	50	37
	Männer	14	31	48	35
	Frauen	11	32	52	38
Tschechische Republik	M + F	4	13	31	14
	Männer	6	14	29	16
	Frauen	3	12	35	13
Dänemark	M + F	35	49	66	52
	Männer	37	46	63	49
	Frauen	34	53	68	54
Finnland	M + F	27	45	66	48
	Männer	23	42	62	43
	Frauen	30	49	70	52
Frankreich	M + F	11	20	38	21
	Männer	12	21	37	22
	Frauen	9	20	38	20
Deutschland	M + F	5	14	27	15
	Männer	5	14	26	16
	Frauen	4	13	30	14
Griechenland	M + F	11	19	19	15
	Männer	3	8	12	6
	Frauen	19	34	30	26
Ungarn	M + F	2	8	16	8
	Männer	2	6	14	7
	Frauen	2	9	18	8
Irland	M + F	11	24	42	24
	Männer	11	23	39	23
	Frauen	11	24	44	26
Italien	M + F	3	15	22	9
	Männer	3	14	21	9
	Frauen	3	15	23	9
Luxemburg	M + F	5	18	37	17
	Männer	6	17	36	17
	Frauen	4	18	39	16
Polen	M + F	2	10	41	13
	Männer	2	10	39	13
	Frauen	1	10	43	13
Portugal	M + F	7	33	50	14
	Männer	7	36	52	14
	Frauen	7	31	48	14
Slowakische Republik	M + F	7	20	43	21
	Männer	10	23	41	23
	Frauen	5	18	45	19
Spanien	M + F	7	19	29	15
	Männer	7	20	27	14
	Frauen	7	19	31	15
Schweden	M + F	35	53	74	56
	Männer	33	48	71	51
	Frauen	38	58	76	61
Schweiz	M + F	18	53	80	56
	Männer	19	54	81	60
	Frauen	17	52	78	51
Vereinigtes Königreich	M + F	12	37	61	38
	Männer	12	34	57	37
	Frauen	13	40	65	39
Vereinigte Staaten	M + F	m	m	m	m
	Männer	m	m	m	m
	Frauen	m	m	m	m

1. Referenzjahr 2002.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/317204241155>

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

Tabelle C6.1b

Teilnahme an formaler und/oder nichtformaler und/oder informeller Fort- und Weiterbildung, nach Bildungsstand und Geschlecht (2003)

		Teilnahmequote			
		Sekundarbereich I	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	Tertiärbereich	Alle Bildungsbereiche zusammen
OECD-Länder					
Österreich	M + F	87	89	95	89
	Männer	84	87	95	88
	Frauen	88	90	96	90
Belgien	M + F	24	43	68	43
	Männer	27	44	71	45
	Frauen	21	42	64	40
Kanada ¹	M + F	24	51	71	56
	Männer	26	54	73	57
	Frauen	21	48	70	54
Tschechische Republik	M + F	11	27	65	29
	Männer	12	27	64	31
	Frauen	10	26	66	28
Dänemark	M + F	62	77	93	80
	Männer	62	76	95	79
	Frauen	61	79	92	80
Finnland	M + F	62	77	91	78
	Männer	59	74	89	75
	Frauen	66	81	92	82
Frankreich	M + F	29	52	83	51
	Männer	34	55	87	55
	Frauen	25	49	80	47
Deutschland	M + F	19	41	66	42
	Männer	19	41	65	43
	Frauen	19	41	68	41
Griechenland	M + F	18	28	34	25
	Männer	8	18	30	16
	Frauen	29	42	40	35
Ungarn	M + F	4	11	27	12
	Männer	4	10	26	11
	Frauen	3	13	28	12
Irland	M + F	50	68	84	66
	Männer	45	63	84	62
	Frauen	55	73	85	70
Italien	M + F	34	61	78	49
	Männer	37	62	79	51
	Frauen	32	59	77	46
Luxemburg	M + F	67	86	95	82
	Männer	m	m	m	82
	Frauen	m	m	m	81
Polen	M + F	9	27	74	30
	Männer	10	26	74	29
	Frauen	8	27	74	31
Portugal	M + F	40	82	95	50
	Männer	44	87	97	54
	Frauen	36	77	94	47
Slowakische Republik	M + F	40	59	83	60
	Männer	43	59	83	61
	Frauen	39	59	82	59
Spanien	M + F	13	31	48	25
	Männer	13	32	46	24
	Frauen	13	31	50	25
Schweden	M + F	49	69	88	71
	Männer	49	68	88	69
	Frauen	48	70	88	73
Schweiz	M + F	29	67	90	68
	Männer	30	69	92	73
	Frauen	28	65	88	63
Vereinigtes Königreich	M + F	12	37	61	38
	Männer	m	m	m	m
	Frauen	m	m	m	m
Vereinigte Staaten	M + F	m	m	m	m
	Männer	m	m	m	m
	Frauen	m	m	m	m

1. Referenzjahr 2002.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/317204241155>

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

Tabelle C6.2

Teilnahme der Erwerbsbevölkerung an nichtformaler berufsbezogener Fort- und Weiterbildung, nach Bildungsstand (2003)

Teilnahmequoten und durchschnittliche Stundenzahl pro Teilnehmer während eines Zeitraums von 12 Monaten, 25- bis 64-jährige Erwerbspersonen, nach Bildungsstand und Geschlecht

		Teilnahmequoten der Erwerbsbevölkerung				Durchschnittliche Stundenzahl pro teilnehmende Erwerbsperson			
		Sekundarbereich II	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	Tertiärbereich	Alle Bildungsbereiche zusammen	Sekundarbereich II	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	Tertiärbereich	Alle Bildungsbereiche zusammen
OECD-Länder									
Österreich	M + F	8	23	41	24	54	58	55	57
	Männer	9	23	38	24	50	61	54	58
	Frauen	8	23	45	24	57	54	57	55
Belgien	M + F	11	19	35	22	87	76	65	71
	Frauen	12	19	36	22	89	85	61	74
Kanada ¹	M + F	9	24	40	29	51	97	104	100
	Frauen	10	24	37	28	36	94	112	102
Tschechische Rep.	M + F	8	23	43	31	c	102	97	98
	Frauen	6	13	24	14	21	34	68	41
Dänemark	M + F	8	14	21	14	11	29	71	37
	Frauen	5	12	27	13	31	42	64	47
Finnland	M + F	31	42	59	46	62	56	55	56
	Frauen	31	40	57	44	67	59	52	57
Frankreich	M + F	31	44	60	49	55	52	57	55
	Frauen	28	38	60	44	41	42	46	44
Deutschland	M + F	25	35	56	40	47	43	47	45
	Frauen	32	41	63	48	34	40	46	43
Griechenland	M + F	14	22	37	23	84	90	87	88
	Frauen	14	22	36	23	68	74	90	79
Ungarn	M + F	13	22	38	24	105	113	84	98
	Frauen	4	12	26	14	94	94	67	80
Irland	M + F	4	11	25	14	102	100	69	83
	Frauen	4	12	29	15	87	88	64	76
Italien	M + F	2	4	6	4	119	105	91	103
	Frauen	1	3	7	3	95	89	82	87
Luxemburg	M + F	4	4	4	4	131	124	109	123
	Frauen	2	5	10	5	128	144	113	132
Polen	M + F	3	4	8	5	114	120	115	118
	Frauen	2	6	11	7	151	164	111	144
Portugal	M + F	7	12	22	14	27	34	38	35
	Frauen	7	12	21	13	26	29	38	33
Slowakische Rep.	M + F	7	12	23	15	27	40	37	37
	Frauen	2	8	14	6	50	48	53	50
Spanien	M + F	2	7	14	5	49	51	51	51
	Frauen	2	9	14	7	51	45	54	48
Schweden	M + F	5	16	31	16	27	43	41	41
	Frauen	6	15	31	16	27	44	41	41
Schweiz	M + F	3	18	32	16	27	41	42	41
	Frauen	3	9	33	12	23	36	47	40
Ver. Königreich	M + F	3	9	29	12	27	38	51	42
	Frauen	2	9	35	13	13	33	44	39
Ver. Staaten	M + F	5	16	28	9	114	93	78	95
	Frauen	5	18	28	8	75	108	90	88
Slowakische Rep.	M + F	4	15	28	10	171	74	69	103
	Frauen	12	22	40	24	12	26	52	32
Spanien	M + F	15	24	38	25	12	24	54	30
	Frauen	10	21	42	22	13	29	51	34
Schweden	M + F	4	10	16	9	86	92	99	94
	Frauen	4	10	15	8	77	85	98	89
Schweiz	M + F	4	9	17	10	106	101	100	101
	Frauen	27	41	62	45	34	38	40	38
Ver. Königreich	M + F	27	39	60	42	36	42	41	41
	Frauen	27	43	63	48	31	34	39	36
Ver. Staaten	M + F	11	37	63	41	51	50	57	53
	Frauen	11	38	65	44	50	55	59	57
Ver. Staaten	M + F	11	37	59	37	52	45	52	47
	Frauen	12	31	50	34	24	28	27	28
Ver. Staaten	M + F	11	29	48	32	26	31	28	29
	Frauen	12	32	54	36	22	26	25	26
Ver. Staaten	M + F	14	37	61	44	22	31	35	33
	Frauen	m	34	59	41	m	34	37	35
Ver. Staaten	M + F	m	41	64	47	m	28	33	31
	Frauen	m	41	64	47	m	28	33	31

1. Referenzjahr 2002.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/317204241155>

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

Tabelle C6.3

Teilnahme an nichtformaler berufsbezogener Fort- und Weiterbildung, nach Beschäftigungsstatus (2003)

Teilnahmequoten und durchschnittliche Stundenzahl pro Teilnehmer während eines Zeitraums von 12 Monaten, 24- bis 64-jährige Erwerbspersonen, nach Beschäftigungsstatus und Geschlecht

		Teilnahmequote					Stunden pro Teilnehmer				
		Beschäftigt	Arbeitslos	Erwerbsbevölkerung	Nicht im Arbeitsmarkt	Gesamt	Beschäftigt	Arbeitslos	Erwerbsbevölkerung	Nicht im Arbeitsmarkt	Gesamt
OECD-Länder											
Österreich	M + F	24	18	24	2	19	56	96	57	177	60
	Männer	25	15	24	2	21	58	81	58	208	60
	Frauen	24	22	24	2	17	53	108	55	163	59
Belgien	M + F	23	10	22	2	16	65	296	71	223	76
	Männer	23	9	22	2	18	67	314	74	345	78
	Frauen	23	11	22	2	14	61	278	68	160	72
Kanada ¹	M + F	31	15	29	5	25	95	c	100	358	109
	Männer	29	17	28	5	25	99	c	102	c	107
	Frauen	33	13	31	5	25	91	c	98	389	112
Tschechische Rep.	M + F	14	4	14	1	11	40	97	41	76	42
	Männer	15	4	14	1	13	37	47	37	34	37
	Frauen	14	4	13	1	9	45	132	47	93	48
Dänemark	M + F	47	35	46	8	39	52	171	56	184	60
	Männer	45	33	44	6	39	54	167	57	243	61
	Frauen	49	37	49	8	39	50	176	55	157	60
Finnland	M + F	46	16	44	5	36	39	215	44	137	46
	Männer	42	14	40	3	33	39	256	45	190	48
	Frauen	50	20	48	6	39	39	176	43	117	45
Frankreich	M + F	24	17	23	3	19	77	277	88	409	101
	Männer	24	15	23	3	20	70	258	79	429	89
	Frauen	24	19	24	3	18	84	292	98	397	114
Deutschland	M + F	15	10	14	2	12	64	303	80	252	87
	Männer	15	9	14	3	12	68	317	83	314	91
	Frauen	15	11	15	2	11	60	289	76	203	82
Griechenland	M + F	4	4	4	4	4	101	130	103	108	105
	Männer	3	4	3	2	3	84	128	87	97	88
	Frauen	4	4	4	4	4	122	131	123	109	117
Ungarn	M + F	6	4	5	1	4	124	333	132	370	158
	Männer	5	m	5	1	4	116	m	118	434	140
	Frauen	7	7	7	2	5	130	389	144	346	172
Irland	M + F	14	8	14	2	11	34	59	35	69	36
	Männer	13	m	13	m	11	32	m	33	m	33
	Frauen	15	m	15	2	10	36	m	37	64	39
Italien	M + F	6	1	6	0	4	48	191	50	146	52
	Männer	5	1	5	0	4	48	289	51	149	52
	Frauen	8	1	7	0	4	47	130	48	144	51
Luxemburg	M + F	16	m	16	m	12	38	m	41	m	41
	Männer	16	m	16	m	13	41	m	41	m	41
	Frauen	16	m	16	m	10	34	m	41	m	41
Polen	M + F	14	3	12	0	9	39	67	40	56	41
	Männer	13	3	12	0	9	40	79	42	61	42
	Frauen	15	3	13	0	9	38	57	39	53	39
Portugal	M + F	9	4	9	1	7	86	487	95	458	107
	Männer	9	m	8	m	8	87	m	88	m	93
	Frauen	10	m	10	1	7	85	m	103	558	122
Slowakische Rep.	M + F	27	5	24	1	19	30	68	32	61	32
	Männer	28	4	25	m	22	29	43	30	m	30
	Frauen	25	6	22	1	16	32	84	34	69	35
Spanien	M + F	9	6	9	1	7	83	259	94	334	101
	Männer	8	5	8	1	7	82	255	89	449	95
	Frauen	10	6	10	1	6	85	261	101	270	108
Schweden	M + F	47	11	45	6	40	37	120	38	47	39
	Männer	44	13	42	5	39	39	140	41	73	42
	Frauen	51	9	48	6	42	35	88	36	34	36
Schweiz	M + F	41	33	41	5	34	51	115	53	117	55
	Männer	44	35	44	6	41	55	120	57	181	59
	Frauen	37	31	37	5	29	45	110	47	93	49
Ver. Königreich	M + F	35	18	34	4	27	27	72	28	107	30
	Männer	33	18	32	4	29	28	82	29	137	31
	Frauen	37	17	36	3	26	25	54	26	90	28
Ver. Staaten	M + F	46	23	44	10	37	33	42	33	25	32
	Männer	43	m	41	m	36	35	m	35	m	35
	Frauen	49	m	47	10	38	30	m	31	25	30

1. Referenzjahr 2002.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/317204241155>

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

Tabelle C6.4

Teilnahme an nichtformaler berufsbezogener Fort- und Weiterbildung, Erwerbsbevölkerung, nach Alter und Geschlecht (2003)

OECD-Länder		Teilnahmequote				
		25–34	35–44	45–54	55–64	25–64
Österreich	M + F	26	26	22	15	24
	Männer	27	26	22	15	24
	Frauen	25	26	21	15	24
Belgien	M + F	24	22	22	14	22
	Männer	24	23	22	14	22
	Frauen	23	22	22	15	22
Kanada ¹	M + F	30	30	31	23	29
	Männer	28	29	29	21	28
	Frauen	32	32	34	25	31
Tschechische Rep.	M + F	14	15	13	12	14
	Männer	15	15	13	13	14
	Frauen	12	15	13	10	13
Dänemark	M + F	46	49	49	39	46
	Männer	46	47	45	37	44
	Frauen	46	51	52	43	49
Finnland	M + F	41	47	45	39	44
	Männer	39	43	40	34	40
	Frauen	44	52	50	44	48
Frankreich	M + F	27	25	21	14	23
	Männer	27	24	21	14	23
	Frauen	28	25	21	14	24
Deutschland	M + F	16	16	14	9	14
	Männer	16	15	14	10	14
	Frauen	17	16	14	9	15
Griechenland	M + F	3	4	4	2	4
	Männer	4	4	2	2	3
	Frauen	2	5	6	3	4
Ungarn	M + F	6	6	4	4	5
	Männer	5	5	4	3	5
	Frauen	8	8	5	5	7
Irland	M + F	14	15	14	10	14
	Männer	14	14	12	9	13
	Frauen	15	17	16	12	15
Italien	M + F	6	7	7	4	6
	Männer	5	6	6	4	5
	Frauen	7	8	8	5	7
Luxemburg	M + F	16	17	15	11	16
	Männer	15	17	15	13	16
	Frauen	18	16	15	m	16
Polen	M + F	13	13	11	8	12
	Männer	13	12	10	8	12
	Frauen	14	14	12	8	13
Portugal	M + F	12	10	7	4	9
	Männer	12	9	6	4	8
	Frauen	12	11	8	4	10
Slowakische Rep.	M + F	24	24	24	22	24
	Männer	25	25	25	23	25
	Frauen	23	22	23	20	22
Spanien	M + F	9	11	8	4	9
	Männer	9	10	8	4	8
	Frauen	10	11	8	5	10
Schweden	M + F	43	46	48	43	45
	Männer	44	43	43	38	42
	Frauen	41	49	52	48	48
Schweiz	M + F	41	43	43	33	41
	Männer	44	47	46	36	44
	Frauen	37	39	40	29	37
Ver. Königreich	M + F	36	36	35	25	34
	Männer	35	35	32	24	32
	Frauen	37	37	38	27	36
Vereinigte Staaten	M + F	45	43	46	40	44
	Männer	42	41	42	38	41
	Frauen	47	46	51	42	47

1. Referenzjahr 2002.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/317204241155>

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

Tabelle C6.5

Teilnahme an nichtformaler berufsbezogener Fort- und Weiterbildung, Beschäftigte, nach Bildungsstand und Branche (2003)

Teilnahmequoten Beschäftigter während eines Zeitraums von 12 Monaten, 25- bis 64-Jährige, nach Branche und Bildungsstand

		Teilnahmequote					Gesamt
		Rohstoff- industrie	Herstellende Industrie	Einfachere Dienst- leistungen	Gehobene Dienst- leistungen	Nicht bekannt	
OECD- Länder							
Österreich	Alle Bildungsbereiche zusammen	15	19	18	33	m	24
	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	4	8	7	10	m	8
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	20	18	19	31	m	24
	Tertiärbereich	28	35	26	48	m	42
Belgien	Alle Bildungsbereiche zusammen	9	17	14	30	37	23
	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	10	9	16	m	12
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	15	16	13	25	m	20
	Tertiärbereich	m	31	25	39	37	36
Kanada ¹	Alle Bildungsbereiche zusammen	29	20	22	39	m	31
	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	c	8	8	14	m	10
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	29	20	20	31	m	25
	Tertiärbereich	45	26	31	47	m	41
Tschechische Rep.	Alle Bildungsbereiche zusammen	14	12	10	21	m	15
	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	8	8	5	8	m	7
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	15	11	9	19	m	14
	Tertiärbereich	14	20	19	28	m	25
Dänemark	Alle Bildungsbereiche zusammen	32	39	39	54	45	47
	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	25	29	31	33	m	31
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	32	38	38	48	m	42
	Tertiärbereich	45	52	47	64	m	60
Finnland	Alle Bildungsbereiche zusammen	46	36	41	54	m	46
	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	36	24	32	33	m	30
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	47	31	38	46	m	40
	Tertiärbereich	61	57	52	66	m	62
Frankreich	Alle Bildungsbereiche zusammen	11	20	18	29	19	24
	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	5	14	10	17	9	14
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	13	19	19	27	17	22
	Tertiärbereich	22	35	32	40	29	38
Deutschland	Alle Bildungsbereiche zusammen	8	11	10	21	m	15
	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	3	3	6	m	4
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	7	9	9	17	m	12
	Tertiärbereich	18	21	19	32	m	27
Griechenland	Alle Bildungsbereiche zusammen	2	3	4	5	m	4
	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	2	2	3	3	m	2
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	m	3	5	4	m	4
	Tertiärbereich	m	7	5	7	m	7
Ungarn	Alle Bildungsbereiche zusammen	5	3	4	8	m	6
	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	2	m	3	m	3
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	5	3	4	7	m	5
	Tertiärbereich	m	7	4	12	m	10
Irland	Alle Bildungsbereiche zusammen	11	17	13	27	m	20
	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	8	12	8	13	m	11
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	13	16	13	23	m	18
	Tertiärbereich	m	27	21	34	m	31
Italien	Alle Bildungsbereiche zusammen	2	3	4	11	m	6
	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	2	2	5	m	2
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	5	5	4	12	m	8
	Tertiärbereich	m	10	10	16	m	14
Luxemburg	Alle Bildungsbereiche zusammen	m	8	9	21	35	16
	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	m	m	9	m	5
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	m	8	12	21	26	17
	Tertiärbereich	m	35	m	31	50	32

1. Referenzjahr 2002.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/317204241155>

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

Tabelle C6.5 (Forts.)

Teilnahme an nichtformaler berufsbezogener Fort- und Weiterbildung, Beschäftigte, nach Bildungsstand und Branche (2003)

Teilnahmequoten Beschäftigter während eines Zeitraums von 12 Monaten, 25- bis 64-Jährige, nach Branche und Bildungsstand

		Teilnahmequote					Gesamt
		Rohstoff- industrie	Herstellende Industrie	Einfachere Dienst- leistungen	Gehobene Dienst- leistungen	Nicht bekannt	
OECD- Länder							
Polen	Alle Bildungsbereiche zusammen	4	11	10	23	m	14
	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	2	4	5	5	m	3
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	5	9	9	16	m	10
	Tertiärbereich	20	31	23	38	m	34
Portugal	Alle Bildungsbereiche zusammen	3	6	7	22	m	11
	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	3	5	12	m	5
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	m	15	16	26	m	21
	Tertiärbereich	m	37	28	36	m	35
Slowakische Rep.	Alle Bildungsbereiche zusammen	24	25	18	34	m	27
	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	15	26	m	22	m	21
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	26	24	17	30	m	25
	Tertiärbereich	m	30	33	46	m	41
Spanien	Alle Bildungsbereiche zusammen	6	6	6	15	m	9
	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	5	3	4	6	m	4
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	8	8	7	13	m	10
	Tertiärbereich	15	12	11	19	m	16
Schweden	Alle Bildungsbereiche zusammen	38	35	41	55	41	47
	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	31	23	31	33	m	29
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	40	35	40	49	m	43
	Tertiärbereich	49	59	53	67	m	65
Schweiz	Alle Bildungsbereiche zusammen	23	27	26	42	24	34
	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	7	8	15	m	10
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	24	26	26	40	23	32
	Tertiärbereich	43	42	40	51	33	47
Ver. Königreich	Alle Bildungsbereiche zusammen	25	25	23	44	m	35
	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	10	9	17	m	12
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	25	23	23	40	m	31
	Tertiärbereich	38	44	36	56	m	51
Vereinigte Staaten	Alle Bildungsbereiche zusammen	m	31	37	60	m	46
	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	m	m	m	m	13
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	m	26	33	51	m	39
	Tertiärbereich	m	55	51	71	m	63

1. Referenzjahr 2002.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/317204241155>

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

Tabelle C6.6

Teilnahme an nichtformaler berufsbezogener Fort- und Weiterbildung, Beschäftigte, nach Beschäftigungsgruppe (2003)

Teilnahmequoten für Beschäftigte während eines Zeitraums von 12 Monaten, 25- bis 64-Jährige, nach Beschäftigungsgruppe und Bildungsstand

		Teilnahmequote					Gesamt
		Anspruchsvolle Büro-/Dienstleistungstätigkeit	Einfache Büro-/Dienstleistungstätigkeit	Anspruchsvolle betriebliche/handwerkliche Tätigkeit	Einfache betriebliche/handwerkliche Tätigkeit	Nicht bekannt	
OECD-Länder							
Österreich	Alle Bildungsbereiche zusammen	37	23	16	10	m	24
	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	21	10	6	6	m	8
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	32	25	18	12	m	23
	Tertiärbereich	45	33	24	21	m	42
Belgien	Alle Bildungsbereiche zusammen	34	22	11	9	m	23
	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	19	16	8	9	m	12
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	26	22	15	9	m	19
	Tertiärbereich	39	28	14	17	m	36
Kanada ¹	Alle Bildungsbereiche zusammen	41	25	26	17	m	31
	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	14	12	9	8	m	10
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	29	24	25	19	m	25
	Tertiärbereich	46	31	37	23	m	41
Tschechische Rep.	Alle Bildungsbereiche zusammen	21	11	10	13	m	15
	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	13	5	7	8	m	7
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	18	11	10	14	m	14
	Tertiärbereich	26	13	m	m	m	25
Dänemark	Alle Bildungsbereiche zusammen	57	43	37	28	m	46
	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	35	35	28	28	m	31
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	50	44	38	28	m	42
	Tertiärbereich	63	47	39	28	m	60
Finnland	Alle Bildungsbereiche zusammen	59	46	32	27	m	46
	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	41	39	25	22	m	30
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	48	46	34	31	m	40
	Tertiärbereich	65	52	40	32	m	62
Frankreich	Alle Bildungsbereiche zusammen	34	21	14	14	18	24
	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	21	16	9	11	12	14
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	29	22	16	17	26	22
	Tertiärbereich	39	33	20	31	m	37
Deutschland	Alle Bildungsbereiche zusammen	23	12	8	4	9	15
	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	10	5	3	1	m	4
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	18	12	8	6	9	12
	Tertiärbereich	29	21	16	10	22	27
Griechenland	Alle Bildungsbereiche zusammen	6	5	2	3	m	4
	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	2	5	2	2	m	2
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	4	5	3	4	m	4
	Tertiärbereich	7	5	m	m	m	7
Ungarn	Alle Bildungsbereiche zusammen	9	6	2	3	12	5
	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	4	m	2	m	3
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	7	6	2	4	12	5
	Tertiärbereich	10	8	m	m	m	10
Irland	Alle Bildungsbereiche zusammen	27	16	16	12	m	20
	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	12	10	11	10	m	11
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	21	17	18	12	m	17
	Tertiärbereich	33	22	24	23	m	31
Italien	Alle Bildungsbereiche zusammen	12	5	2	2	m	6
	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	6	3	2	1	m	2
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	12	7	4	3	m	8
	Tertiärbereich	15	10	m	m	m	14
Luxemburg	Alle Bildungsbereiche zusammen	26	15	7	3	m	16
	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	12	m	2	m	5
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	22	16	8	7	m	17
	Tertiärbereich	33	m	m	m	m	32

1. Referenzjahr 2002.

Quelle: OECD. Hinweis s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/317204241155>

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

Tabelle C6.6 (Forts.)

Teilnahme an nichtformaler berufsbezogener Fort- und Weiterbildung, Beschäftigte, nach Beschäftigungsgruppe (2003)

Teilnahmequoten für Beschäftigte während eines Zeitraums von 12 Monaten, 25- bis 64-Jährige, nach Beschäftigungsgruppe und Bildungsstand

		Teilnahmequote					Gesamt
		Anspruchsvolle Büro-/Dienstleistungstätigkeit	Einfache Büro-/Dienstleistungstätigkeit	Anspruchsvolle betriebliche/handwerkliche Tätigkeit	Einfache betriebliche/handwerkliche Tätigkeit	Nicht bekannt	
OECD-Länder							
Polen	Alle Bildungsbereiche zusammen	28	11	5	8	m	14
	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	8	2	4	m	3
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	19	10	6	9	m	10
	Tertiärbereich	36	21	m	m	m	34
Portugal	Alle Bildungsbereiche zusammen	24	12	4	5	m	11
	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	8	9	3	5	m	5
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	24	21	m	m	m	21
	Tertiärbereich	37	20	m	m	m	35
Slowakische Rep.	Alle Bildungsbereiche zusammen	37	17	23	23	m	27
	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	m	16	25	m	20
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	33	18	24	23	m	25
	Tertiärbereich	43	18	m	m	m	41
Spanien	Alle Bildungsbereiche zusammen	15	9	6	4	m	9
	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	4	6	4	3	m	4
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	11	12	9	6	m	10
	Tertiärbereich	19	12	10	8	m	16
Schweden	Alle Bildungsbereiche zusammen	63	40	31	26	67	47
	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	41	32	23	24	m	29
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	57	42	33	27	57	43
	Tertiärbereich	69	38	39	22	m	64
Schweiz	Alle Bildungsbereiche zusammen	46	29	22	13	22	34
	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	28	12	6	5	m	10
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	44	30	22	16	m	32
	Tertiärbereich	49	37	42	30	m	47
Ver. Königreich	Alle Bildungsbereiche zusammen	47	33	21	16	m	35
	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	17	16	9	8	m	12
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	39	34	21	20	m	31
	Tertiärbereich	54	43	36	21	m	51
Vereinigte Staaten	Alle Bildungsbereiche zusammen	62	40	28	27	m	46
	Abschluss unterhalb Sekundarbereich II	m	m	m	m	m	13
	Sekundarbereich II und postsekundärer, nichttertiärer Bereich	53	39	29	30	m	39
	Tertiärbereich	67	56	m	m	m	63

1. Referenzjahr 2002.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/317204241155>

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

Kapitel D



Das Lernumfeld und die Organisation von Schulen



Indikator D1:

Insgesamt vorgesehene Unterrichtszeit im Primar- und Sekundarbereich

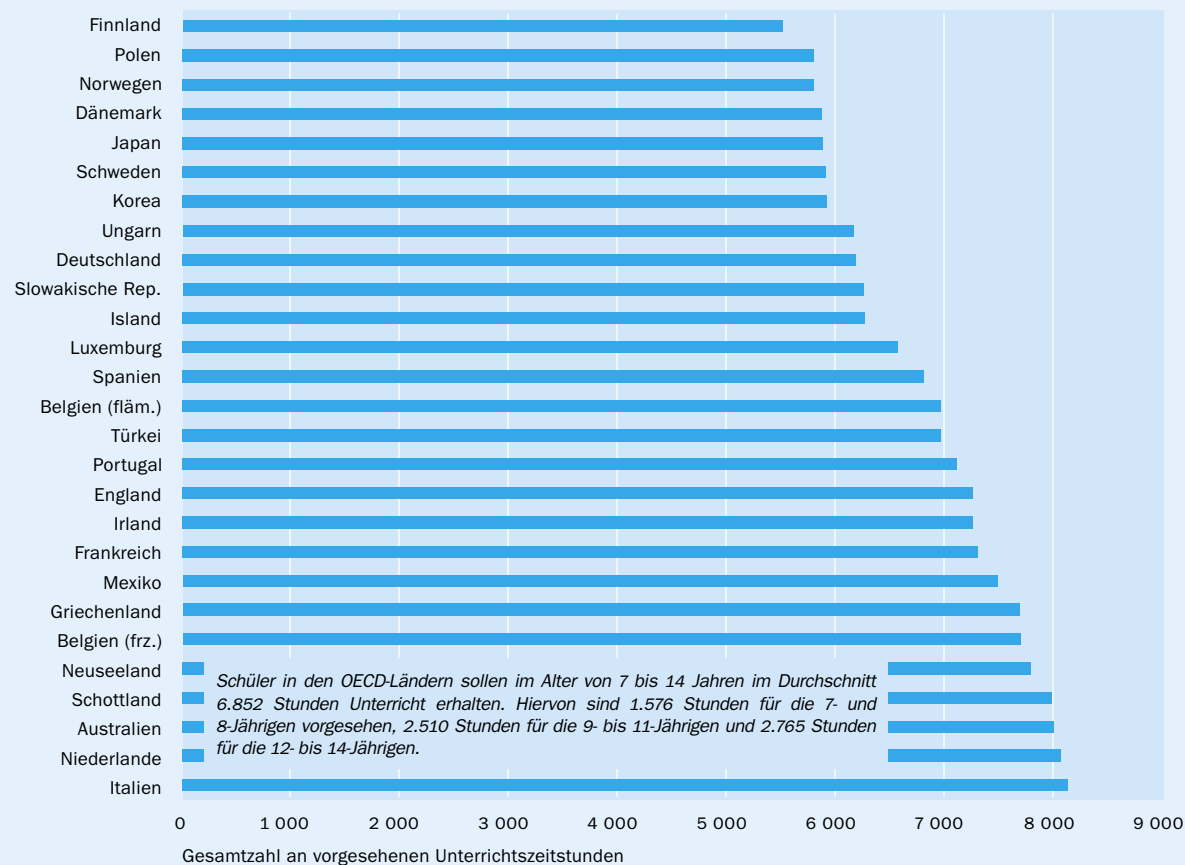
Dieser Indikator untersucht die für Schüler im Alter von 7 bis 15 Jahren insgesamt vorgesehene Unterrichtszeit. Er dokumentiert zum ersten Mal das Ausmaß außerschulischen Unterrichts und Lernens für 15-jährige Schüler und untersucht außerdem das Verhältnis zwischen Unterrichtszeit und den von Schülern erzielten Lernergebnissen.

Wichtigste Ergebnisse

Abbildung D1.1

Insgesamt vorgesehene Anzahl an Unterrichtszeitstunden an öffentlichen Bildungseinrichtungen für 7- bis 14-Jährige (2003)

Diese Abbildung zeigt die Gesamtzahl an Unterrichtszeitstunden, die ein Schüler an einer öffentlichen Bildungseinrichtung im Alter von 7 bis einschließlich 14 Jahren erwarten kann.



Weitere interessante Einzelergebnisse dieses Indikators

- Im Durchschnitt der OECD-Länder haben 7- und 8-jährige Schüler im Jahr 748 Stunden Unterricht im Pflichtteil des Lehrplans und 788 Stunden vorgesehene Unterrichtszeit im Klassenzimmer. Schüler im Alter von 9 bis 11 Jahren haben pro Jahr fast 50 Stunden Unterricht mehr und 12- bis 14-Jährige wiederum fast 100 Stunden mehr als 9- bis 11-jährige Schüler.
- Eine Analyse der von 15-jährigen Schülern für das Lernen aufgewendeten Zeit zeigt, dass der Umfang des schulischen Lernens, das außerhalb der Schule stattfindet, in einigen Ländern erheblich sein kann.

Politischer Hintergrund

Wie viel und wie gut ein Mensch von der frühen Kindheit bis zum Eintritt ins Berufsleben lernt, beeinflusst sein späteres Leben, sowohl unter wirtschaftlichen als auch sozialen Gesichtspunkten. Ein großer Teil der öffentlichen Investitionen in das Lernen der Schüler erfolgt in Form der Bereitstellung von formalem Unterricht im Klassenzimmer. Eine große Aufgabe für die Bildungspolitik besteht nun darin, die zur Verfügung stehenden Ressourcen auf die Bedürfnisse der Schüler abzustimmen und die vorgesehene Zeit sowohl mit Blick auf die Lernenden als auch mit Blick auf die öffentlichen Investitionen zu optimieren. Die Kosten von Bildung umfassen im Wesentlichen die Arbeit der Lehrkräfte, die Wartung und den Unterhalt der Bildungseinrichtungen und andere Bildungsressourcen. Die in diesem Indikator untersuchte Zeitdauer, für die den Schülern Ressourcen zur Verfügung gestellt werden, ist also von großer Bedeutung.

Ergebnisse und Erläuterungen

Was dieser Indikator zeigt

Die vorgesehene Unterrichtszeit ist ein wichtiger Indikator für die öffentlichen Ressourcen, die in Bildung investiert werden. Dieser Indikator erfasst die vorgesehene Unterrichtszeit als Kenngröße für die öffentlich vorgeschriebene auf das Lernen zu verwendende Zeit im Klassenzimmer. Er zeigt auch, wie sich die Unterrichtszeit auf die verschiedenen Bereiche des Lehrplans verteilt. Der Indikator ist berechnet als vorgesehene Nettoanzahl an Unterrichtszeitstunden für die Klassen, in denen die Mehrzahl der Schüler 7 bis 15 Jahre alt ist. Diese Daten sind zwar aufgrund der unterschiedlichen Lehrpläne schwer über die einzelnen Länder hinweg zu vergleichen, geben aber dennoch einen Hinweis darauf, wie viel formale Unterrichtszeit die Länder für ihre Schüler als notwendig erachten, damit diese die festgesetzten Bildungsziele erreichen.

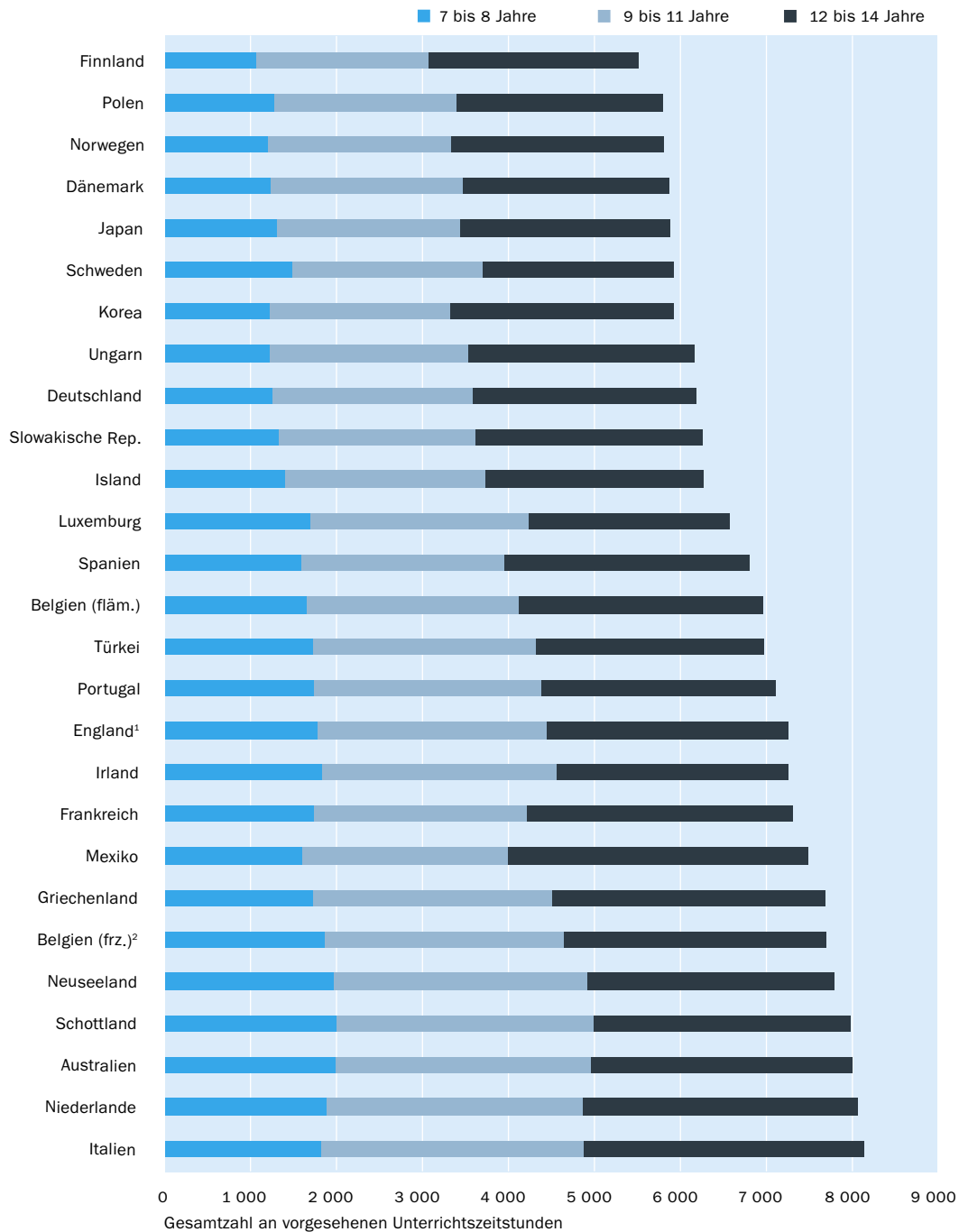
Zu berücksichtigende Aspekte

In einigen Ländern bestehen bei der vorgesehenen Unterrichtszeit beträchtliche Unterschiede zwischen einzelnen Regionen oder verschiedenen Schularten. In vielen Ländern sind lokale Bildungsbehörden oder die Schulen selbst befugt, über die Anzahl und Aufteilung der Unterrichtsstunden zu entscheiden. Oft ist zusätzliche Unterrichtszeit für individuelle Förderkurse oder Zusatzangebote zum Lehrplan eingeplant. Andererseits geht auch Zeit verloren, weil für fehlende Lehrer kein qualifizierter Ersatz zur Verfügung steht oder weil die Schüler selbst Fehlzeiten aufweisen.

Die jährliche Unterrichtszeit sollte auch im Zusammenhang mit der Dauer der Schulpflicht betrachtet werden, die der vom Staat für junge Menschen vorgesehenen Zeit der Bildungsbeteiligung bei voller Finanzierung durch öffentliche Ressourcen entspricht, bzw. dem Zeitraum, in dem die Bildungsbeteiligung der Bevölkerung bei über 90 Prozent liegt (s. Indikator C1). Außerdem ist zu berücksichtigen, dass die vorgesehene Unterrichtszeit weder die Qualität der Lernangebote während dieser Zeit noch die Art oder Qualität der beteiligten Human- oder Sachressourcen erfasst. Indikator D2, der das zahlenmäßige Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis erfasst, bietet hierfür eine Kennzahl.

Abbildung D1.2

Insgesamt vorgesehene Anzahl an Unterrichtszeitstunden an öffentlichen Bildungseinrichtungen für 7- bis 14-Jährige (2003)



1. Referenzjahr 2002. 2. Vorgesehene Zahl an Unterrichtszeitstunden für 12- bis 14-Jährige basiert auf dem berechneten Durchschnitt für 12- bis 13-Jährige. Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge der Gesamtzahl an vorgesehenen Unterrichtszeitstunden.

Quelle: OECD, Tabelle D1.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/087080420144>

Insgesamt vorgesehene Unterrichtszeit: im Durchschnitt 6.852 Stunden im Alter von 7 bis 14 Jahren

Die insgesamt vorgesehene Unterrichtszeit ist ein Schätzwert der Anzahl an Unterrichtsstunden, in denen Schüler im Pflichtteil und Nichtpflichtteil des Lehrplans unterrichtet werden.

Insgesamt liegt die vorgesehene Unterrichtszeit für 7- bis 14-jährige Schüler im Durchschnitt der OECD-Länder bei 6.852 Stunden. Die offiziellen Vorgaben reichen jedoch von 5.523 Stunden in Finnland bis zu ungefähr 8.000 Stunden in Australien, Italien, den Niederlanden und Schottland. Diese Stundenzahl umfasst Pflicht- und Wahlstunden, die Schulen den Schülern anbieten müssen. Die insgesamt vorgesehene Unterrichtszeit in dieser Altersspanne ist zwar eine gute Kennzahl für das theoretische Arbeitspensum der Schüler, kann aber nicht als tatsächlicher Unterricht, den die Schüler in den Jahren der Erstschulbildung erhalten, betrachtet werden. In einigen Ländern, deren Schüler ein größeres Arbeitspensum haben, ist die Zeit der Schulpflicht kürzer, und die Schüler verlassen das Bildungssystem früher, während in anderen Ländern die gleichmäßigere Verteilung der Unterrichtszeit über mehr Schuljahre hinweg letztendlich insgesamt zu einer höheren Unterrichtsstundenzahl für alle führt. Tabelle D1.1 zeigt die Altersspanne, während der sich mehr als 90 Prozent der Bevölkerung in Ausbildung befinden, und Abbildung D1.2 zeigt die insgesamt vorgesehene Unterrichtszeit für 7- bis 14-Jährige.

Vorgesehene Pflichtunterrichtszeit: im Durchschnitt 6.561 Stunden im Alter von 7 bis 14 Jahren

Die insgesamt vorgesehene Pflichtunterrichtszeit ist ein Schätzwert für die Anzahl an Unterrichtsstunden, in denen Schüler sowohl im Kernpflichtteil als auch im Wahlpflichtteil des Lehrplans unterrichtet werden.

Für 7- bis 8-Jährige und 9- bis 11-Jährige entspricht die insgesamt vorgesehene Unterrichtszeit in den meisten Ländern dem insgesamt vorgesehenen Pflichtteil, während dies für die älteren Altersgruppen weniger häufig der Fall ist. In Dänemark, Deutschland, Griechenland, Island, Japan, Korea, Luxemburg, Mexiko, den Niederlanden, Norwegen, Schottland und Schweden handelt es sich bei der vorgesehenen Unterrichtszeit für alle Altersgruppen zwischen 7 und 14 Jahren in vollem Umfang um Pflichtunterrichtszeit, was mit Ausnahme von Griechenland, Japan und Mexiko auch für die 15-Jährigen gilt.

Die Gesamtzahl der Pflichtunterrichtsstunden im Klassenzimmer im formalen Bildungssystem liegt in den OECD-Ländern im Durchschnitt bei 748 Stunden jährlich für 7- bis 8-Jährige, bei 804 Stunden jährlich für 9- bis 11-Jährige und bei 884 Stunden jährlich für 12- bis 14-Jährige. Die durchschnittliche Gesamtzahl der Pflichtunterrichtsstunden im typischen Bildungsgang, den die meisten 15-Jährigen durchlaufen, beträgt 908 Stunden pro Jahr (Tab. D1.1).

Kasten D1.1

Entscheidungsbefugnisse in Bezug auf die Anzahl von Unterrichtsstunden – Sekundarbereich I (2003)

Ein wichtiger Aspekt bei der Untersuchung der Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern in Bezug auf die für Schüler vorgesehene Unterrichtszeit besteht darin herauszuarbeiten, wo die Entscheidungsbefugnisse liegen und insbesondere wie viel Einfluss den Schulen in diesem Bereich zugestanden wird. Die nachstehende Tabelle zeigt, wer in dem jeweiligen Land die Entscheidungsbefugnisse über die Anzahl von Unterrichtsstunden hat, die in öffentlichen Schulen im Sekundarbereich I anzu-bieten sind.

Entscheidungsträger	Ausmaß der Autonomie bei Entscheidungen			
	In völliger Autonomie	Nach Beratung	Innerhalb eines vorgegebenen Rahmens	Sonstiges
Zentral	Frankreich Griechenland Island Korea Mexiko Norwegen Portugal Slowakische Republik Tschechische Republik Türkei	Österreich		
„Bundesland“, Provinz, Region	Australien Deutschland		Belgien (frz.) Spanien	
Lokal			Dänemark Finnland Schweden	
Schule			England Italien Luxemburg Neuseeland Niederlande Ungarn	Japan ¹

1. Obwohl im Prinzip die Zentralbehörden die elementaren Leistungsstandards festlegen, entscheiden die Schulen über die Anzahl an Unterrichtsstunden, wobei sie die örtlichen Anforderungen und Bedürfnisse der Schule und der Schüler berücksichtigen.
Quelle: OECD/INES-Erhebung 2003 über Entscheidungsbefugnisse.

Die Tabelle zeigt, dass es im Wesentlichen zwei Kategorien von Ländern gibt: In der ersten Kategorie, in die die meisten Länder fallen, wird die Unterrichtszeit üblicherweise gänzlich zentral oder auf der darunter liegenden Ebene („Bundesland“/Provinz/Region) festgelegt, während in der zweiten Kategorie, der weniger Länder angehören, die Schulen innerhalb eines Rahmens, der auf einer höheren Ebene des Bildungssystems festgelegt wurde, über den Umfang der Unterrichtszeit entscheiden.

Lehrplanpolitik: zwei Grundmodelle mit einem Gleichgewicht zwischen nationalen Standards und lokaler Autonomie

Die Entscheidungsbefugnisse für die Festlegung des Lehrplans unterscheiden sich in den einzelnen Ländern sehr. Kasten D1.1 illustriert, wer in jedem Land Entscheidungen über die Anzahl der vorgesehenen Unterrichtsstunden für Schüler im Sekundarbereich I trifft. In den OECD-Ländern gibt es in Bezug auf Lehrplanfragen im Prinzip zwei Grundmodelle mit verschiedenen Varianten.

In einem der Grundmodelle zur Festlegung des Lehrplans werden Fächer und Inhalte sowie die dafür vorgesehene Zeit von nationalen oder regionalen Behörden festgelegt. Die Schulen haben bei der Umsetzung dieser nationalen oder regionalen Vorschriften zum Lehrplan unterschiedlich großen Handlungsspielraum. So legen beispielsweise in Deutschland, England, Frankreich, Griechenland, Norwegen, Österreich, Portugal und Spanien nationale Behörden (bzw. Einheiten auf regionaler Ebene wie in Deutschland die Länder und in Spanien die Autonomen Gemeinschaften) die Lehrpläne für alle Schularten, Klassenstufen und Fächer fest. Normalerweise werden in den entsprechenden Vorschriften die Fächer und die dafür vorgesehene Unterrichtszeit sowie der Inhalt mehr oder weniger detailliert nach Klassenstufe und Bildungsgang festgelegt, während die Schulen für das Management und die Vermittlung der Lehrinhalte verantwortlich sind.

Bei dem zweiten Modell der Lehrplanregelung legen die nationalen Behörden Leistungsziele oder Standards fest, während lokale Behörden bzw. die Schulen für die Planung und Umsetzung der Lehrpläne verantwortlich sind. So werden beispielsweise in ganz Belgien, Dänemark, den Niederlanden, Neuseeland, Schottland und der Tschechischen Republik die Leistungsziele mittels nationaler Richtlinien festgelegt, während lokale Behörden bzw. die Schulen die Fächer, die Inhalte und die für die einzelnen Fächer vorgesehene Unterrichtszeit bestimmen. In diesen Ländern bieten nationale Richtlinien oft einen Planungsrahmen, der die Mindestanforderungen bezüglich der zu unterrichtenden Fächer, die für jede Fächergruppe aufzuwendende Zeit und/oder erwünschte Lerninhalte festlegt und damit die Schulen bei der Lehrplangestaltung unterstützt.

Kasten D1.2

Versuche mit Unterricht ohne vorgegebenen Stundenplan in Schweden

Auf der Grundlage der Schulgesetzgebung, des nationalen Curriculums und einzelner Lehrpläne übt der Staat Kontrolle über die schwedischen Pflichtschulen aus. Darüber hinaus existiert ein nationaler Stundenplan, der die zu lehrenden Fächer sowie die Mindestanzahl von Unterrichtsstunden festlegt, die jedem Schüler während des neunjährigen Besuchs einer Pflichtschule garantiert werden, und zwar als Gesamtangabe und jeweils aufgegliedert nach Fach/Fächergruppe.

In Schweden war die Rolle des Stundenplans über viele Jahre hinweg Gegenstand von Diskussionen. Zu Beginn des Schuljahres 2000/2001 wurde ein Pilotprojekt mit einer geplanten Dauer von 5 Jahren eingeleitet, in dessen Rahmen 900 Pflichtschulen in 79 verschiedenen Kommunen eine vollständige Befreiung von den Anforderungen der im nationalen Stundenplan festgelegten Unterrichtszeit pro Fach oder Fächergruppe gewährt wurde. Dennoch waren die Schulen an alle sonstigen Bestimmungen gebunden, die für Pflichtschulen verbindlich sind. Demzufolge mussten sie das nationale Curriculum einhalten und nach Maßgabe der bestehenden Lehrpläne für Pflichtfächer/Pflichtfächergruppen arbeiten, die für neun Jahre Pflichtschule festgelegte Gesamtzahl garantierter Stunden (6.665) unterrichten und sicherstellen, dass die Schüler in den Genuss sowohl einer ausgewogenen Bildung als auch einer angemessenen Unterrichtsverteilung über ihre Schultage und Schuljahre hinweg kommen.

Eine erste Evaluation des Pilotprojekts wurde inzwischen abgeschlossen. Sie deutet darauf hin, dass die Schülerleistungen, gemessen anhand der Notenstatistik der Schüler in den Pilotschulen, geringfügig gestiegen sind. Der Anteil der Schüler, die die für den Besuch des Sekundarbereichs II erforderliche Qualifikation erwarben, stieg in den Pilotschulen in einem gewissen Umfang, während er in den anderen Schulen unverändert blieb. Insbesondere für Schüler mit ausländischem Hintergrund scheinen die Pilotschulen von Vorteil zu sein.

Im Verlauf des Jahres 2005 wird die Nationale Stundenplandelegation Schwedens der Regierung ihre Empfehlungen darüber vorlegen, ob (und falls ja, auf welche Weise) der verbindliche Stundenplan für Schulen abgeschafft werden sollte.

Nationale Lehrplanrichtlinien haben unabhängig von ihrem rechtlichen Status großen Einfluss auf die Entwicklung der Lehrpläne der Schulen. Zusammen mit den Regelungen der Schulabschlüsse und Prüfungen wird damit eine Harmonisierung der Bildungsinhalte innerhalb der Länder erreicht. Die jüngsten Entwicklungen der Lehrplanrichtlinien gehen in den Ländern, die über viele Jahrzehnte hinweg zentral festgelegte Lehrpläne hatten, jetzt eher hin zu dezentralen Entscheidungsbefugnissen (z. B. in den deutschsprachigen europäischen Ländern sowie in Osteuropa). Gleichzeitig wurden in den Ländern, die traditionell dezentrale Lehrplanrichtlinien einsetzten (z. B. Australien, Neuseeland und dem Vereinigten Königreich) in den vergangenen 20 Jahren nationale Leistungsstandards ausgehandelt.

Von 15-jährigen Schülern innerhalb und außerhalb der Schule für das Lernen aufgewendete Zeit

Die in Tabelle D1.1 dargestellte Unterrichtszeit im Klassenzimmer deckt jedoch nur einen Aspekt der von Schülern für das Lernen aufgewendeten Zeit ab. Abbildung D1.3 basiert auf Daten aus der PISA-Studie und Angaben 15-jähriger Schüler über die durchschnittliche Anzahl von Stunden, die sie während der Unterrichtswoche inner- und außerschulisch mit Lernen verbringen. Während in Belgien, Island, Japan, Norwegen, Österreich, Portugal, Schweden, der Schweiz und der Tschechischen Republik das Lernen im Klassenzimmer bis zu 80 Prozent des gesamten Lernens für die Schule ausmacht, berichten Schüler in Griechenland, dass sie mehr als 40 Prozent der für das schulische Lernen aufgewendeten Zeit auf andere Art verbringen, u. a. mit Hausaufgaben oder sonstigen von ihren Lehrern gestellten Aufgaben, der Teilnahme an außerschulischen Kursen, an Förderunterricht oder an Zusatzangeboten in der Schule, Nachhilfeunterricht oder anderen Formen des Lernens. Hierbei ist zu beachten, dass sich diese Zahlen ausschließlich auf Unterrichtswochen beziehen und dass sich die Anzahl von Wochen, in denen die Schulen pro Jahr geöffnet sind, in den einzelnen Ländern unterscheidet. Zur leichteren Interpretation der Zahlen enthält Abbildung D1.3 auch Angaben zur Anzahl der Unterrichtswochen pro Jahr.

Eine Addition der unterschiedlichen Zeiten, die für verschiedene Arten des Lernens aufgebracht werden, ergibt, dass 15-jährige Schüler in Korea gut 40 Stunden pro Unterrichtswoche auf alle möglichen Arten von Lernen für die Schule sowohl inner- als auch außerschulisch aufbringen (Abb. D1.3).

Abbildung D1.3

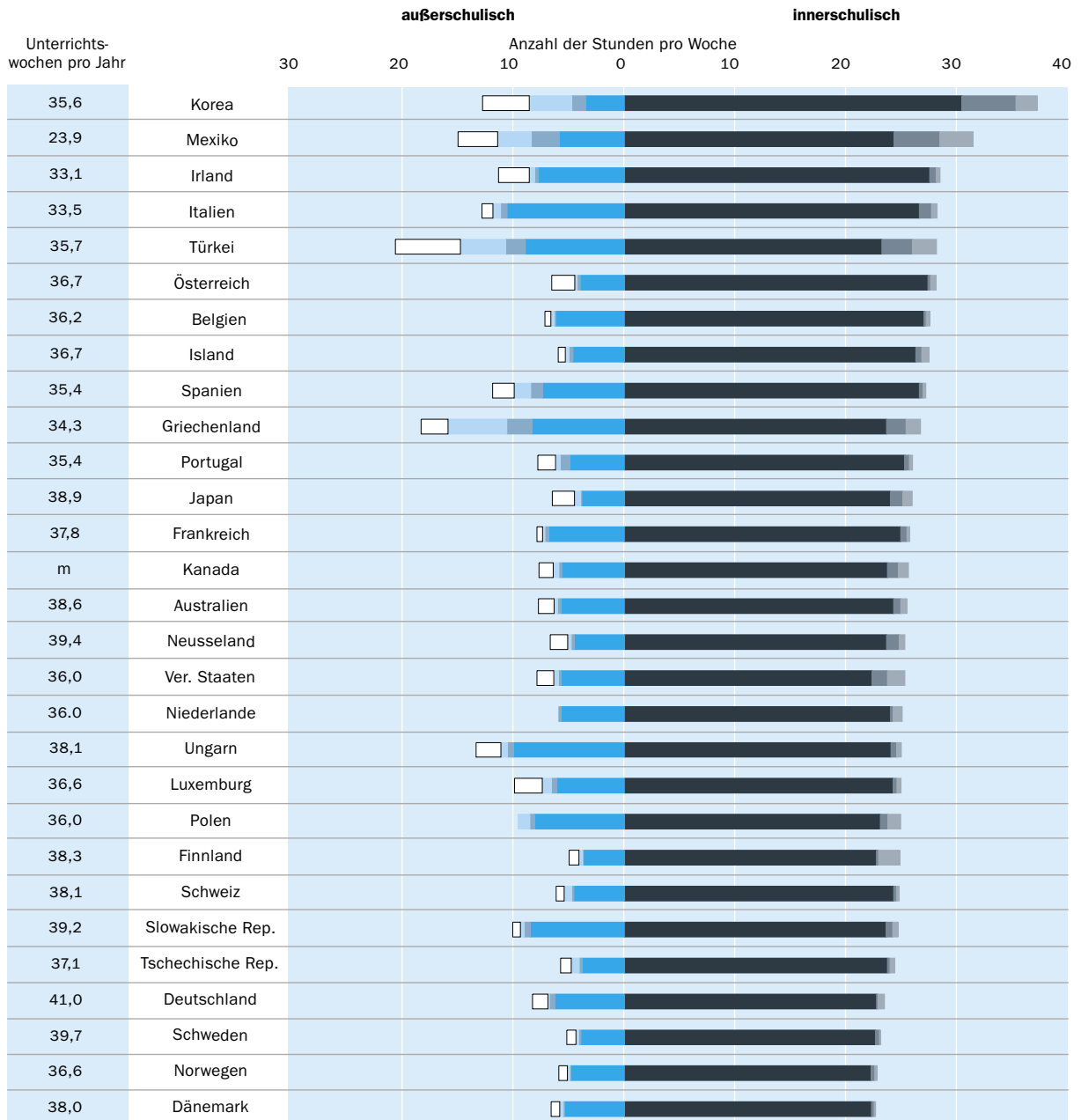
Für inner- und außerschulisches Lernen aufgewendete Zeit (2003)

Durchschnittl. Zahl an Stunden, die nach Angaben der Schüler während jeder Schulwoche für außerschulische Lernaktivitäten aufgewendet werden:

- Hausaufgaben oder sonstige von ihren Lehrern gestellte Aufgaben
- Nachhilfeunterricht
- Außerschulischer Unterricht
- Sonstiges

Durchschnittl. Zahl an Stunden, die nach Angaben der Schüler während jeder Schulwoche für inner-schulische Lernaktivitäten aufgewendet werden:

- Unterrichtszeit
- Fachunterricht
- Zusatzangebote



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der gesamten für innerschulisches Lernen aufgewendeten Zeit.

Quelle: OECD-PISA-2003-Datenbank, Tabelle 5.14. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/087080420144>

D
1

Verhältnis zwischen der für Lernen aufgewendeten Zeit und den erzielten Lernergebnissen

Die Möglichkeit, Zeit mit Lernen zu verbringen, gilt als eine der wichtigsten Determinanten für die Leistungen der Schüler. Das Verhältnis zwischen den hier dargestellten Zahlen zur Unterrichtszeit und der für Lernen aufgebrauchten Zeit einerseits und den Lernergebnissen andererseits ist jedoch vielschichtig, und man sollte vermeiden, diese beiden Faktoren in einer vereinfachenden Betrachtungsweise zueinander in Beziehung zu setzen. Eine ganze Reihe weiterer Faktoren ist zu berücksichtigen, darunter auch die Frage, wie wirksam die Zeit für das Lernen genutzt wird oder der Unterricht erfolgt, wie der Unterricht organisiert ist (z. B. Häufigkeit gegenüber Länge der Unterrichtseinheiten, Klassengröße) sowie in welchem Maß welche vorschulischen Lernmöglichkeiten, beispielsweise in Form von Vorschulprogrammen, bestehen.

Ferner beinhaltet außerschulisches Lernen, wie beispielsweise Hausaufgaben, noch weitere Faktoren, die die Korrelation mit den Schülerleistungen weiter verkomplizieren. So können Lehrer beispielsweise dazu neigen, schwächeren Schülern mehr (oder regelmäßiger) Hausaufgaben aufzugeben, um ihre Leistungen zu verbessern. Und langsamere Lerner benötigen vielleicht mehr Zeit, um dasselbe Volumen an Hausaufgaben zu bewältigen. Umgekehrt kann es sich bei Schülern, die nach eigenen Aussagen relativ wenig Zeit mit Hausaufgaben verbringen, entweder um fähige Schüler handeln, die ihre Hausaufgaben schnell erledigen können, oder um uninteressierte Schüler, denen nicht daran gelegen ist, zu Hause viel Zeit auf schulische Aktivitäten zu verwenden. Schließlich kann der sozioökonomische Hintergrund Einfluss darauf haben, wie die Schüler die Hausaufgaben handhaben, wobei Schüler aus wohlhabenderen oder gebildeteren Familien möglicherweise von besseren Lernbedingungen zu Hause und einer größeren Unterstützung bei ihren Hausaufgaben profitieren. Ähnliche Aspekte gelten auch in Bezug auf andere Formen des außerschulischen Lernens wie Förderunterricht oder Zusatzangebote.

Definitionen und angewandte Methodik

Die Daten über die Unterrichtszeit stammen aus der OECD/INES-Erhebung 2004 zu Lehrern und Lehrplänen und beziehen sich auf das Schuljahr 2002/2003.

Die Unterrichtszeit für 7- bis 15-Jährige bezieht sich auf die formal festgelegte Anzahl der Zeitstunden pro Schuljahr, die von der Schule für Unterrichtsaktivitäten für Schüler im Referenzschuljahr 2002/2003 organisiert wurden. Für Länder, in denen keine formellen Vorschriften zu der Unterrichtszeit vorliegen, wurde die Zahl der Unterrichtsstunden anhand von Erhebungsdaten geschätzt. Stunden, die entfallen, wenn Schulen wegen Feiertagen oder Feierlichkeiten geschlossen sind, werden nicht gezählt. In der vorgesehenen Unterrichtszeit nicht enthalten sind freiwillige Aktivitäten außerhalb der regulären Schulzeit, Nachhilfe, Hausaufgaben, Selbststudium.

- Der Pflichtteil des Lehrplans bezieht sich auf die Anzahl und Aufteilung der Unterrichtsstunden, die fast von jeder öffentlichen Schule zu unterrichten und von fast jedem Schüler einer öffentlichen Bildungseinrichtung zu besuchen sind. Die Erfassung der Zeit, die für bestimmte Fächergruppen (Fächer) vorgesehen ist, konzen-

triert sich eher auf den kleinsten gemeinsamen „Kern“ als auf die durchschnittlich pro Fach aufgewendete Zeit, da die Datenquellen (Richtlinien) keine präzisere Angabe erlauben. Der Gesamtpflichtteil des Lehrplans enthält sowohl den Kernpflichtteil als auch den Wahlpflichtteil des Lehrplans.

- Der Nichtpflichtteil des Lehrplans bezieht sich auf die durchschnittliche Unterrichtszeit, auf die Schüler zusätzlich zum Pflichtteil Anspruch haben. Diese Fächer variieren oft von Schule zu Schule oder von Region zu Region und werden z. B. als „Wahlfächer“ angeboten.
- Die vorgesehene Unterrichtszeit bezieht sich auf die Zahl an Zeitstunden, die Schüler jährlich im Pflicht- und Nichtpflichtteil des Lehrplans unterrichtet werden.

Bei den 15-Jährigen in Tabelle D1.1 bezieht sich die Unterrichtszeit auf den typischen Bildungsgang, den die meisten 15-Jährigen in dem jeweiligen Land besuchen. Das kann ein Bildungsgang im Sekundarbereich I oder II sein, und in den meisten Ländern handelt es sich um allgemein bildende Bildungsgänge. Wenn das betreffende Bildungssystem die Schüler in diesem Alter unterschiedlichen Bildungsgängen zuordnet, wurde in manchen Fällen eine Schätzung der durchschnittlich vorgesehenen Unterrichtszeit für die typischen Bildungsgänge erforderlich, gewichtet nach dem Anteil der Schüler in der Jahrgangsstufe, in der sich die meisten 15-Jährigen befinden. Wenn auch berufsbildende Bildungsgänge mitberechnet wurden, wurde nur der schulische Teil des Bildungsgangs in den Berechnungen der durchschnittlichen Unterrichtszeit berücksichtigt.

Die Unterrichtszeit für den mindestens zu besuchenden Bildungsgang bezieht sich auf Bildungsgänge, die für Schüler vorgeschrieben sind, die vermutlich nicht über die Zeit der Schulpflicht oder des Sekundarbereichs I hinaus weiter zur Schule gehen werden. Solche Bildungsgänge gibt es je nach angewandeter Einteilung in Leistungsgruppen oder Anwendung von Auswahlkriterien möglicherweise nicht in jedem Land. In vielen Ländern haben die Schüler in allen oder den meisten Bildungsgängen die gleiche Unterrichtszeit, bei der Auswahl der Fächergruppen oder Fächer gibt es jedoch gewisse Wahlmöglichkeiten. Wenn die Bildungsgänge recht lang sind und sich grundlegend unterscheiden, müssen die entsprechenden Entscheidungen oft frühzeitig getroffen werden.

Die Zahlen über die von Schülern inner- und außerschulisch aufgewendete Zeit für Lernen (Abb. D1.3) stammen aus den Kontextfragebögen, die als Teil der Internationalen Schulleistungsstudie (PISA) im Jahr 2003 aufgelegt wurden. 15-jährige Schüler wurden gefragt, wie viel Zeit sie jede Woche für die in Abbildung D1.3 aufgeführten Tätigkeiten verwenden. Die an den Wochenenden aufgewendete Zeit wurde mit eingerechnet.

Die Daten zu den Entscheidungsbefugnissen stammen aus der OECD/INES-Erhebung von 2003 über Entscheidungsbefugnisse in öffentlichen Bildungseinrichtungen des Sekundarbereichs I und beziehen sich auf das Schuljahr 2003/2004. In Bezug auf die Unterrichtszeit ging die Erhebung der Frage nach, welche Ebene des Bildungssystems über die Anzahl der anzubietenden Unterrichtsstunden pro Jahr entscheidet und mit welchem Grad an Autonomie diese Entscheidungen gefällt werden.

Zusätzliche Informationen

Hinweise zu den landesspezifischen Definitionen und der jeweiligen verwendeten Methodik s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. Tabellen mit weiteren Einzelheiten zu diesem Indikator finden sich im Internet unter <http://dx.doi.org/10.1787/087080420144>:

Table D1.2.a: Instruction time per subject as a percentage of total compulsory instruction time for 9- to 11-year-olds (Unterrichtszeit pro Fach in Prozent der insgesamt vorgesehenen Unterrichtszeit für den Pflichtteil des Lehrplans für 9- bis 11-Jährige) (2003)

Table D1.2.b: Instruction time per subject as a percentage of total compulsory instruction time for 12- to 14-year-olds (Unterrichtszeit pro Fach in Prozent der insgesamt vorgesehenen Unterrichtszeit für den Pflichtteil des Lehrplans für 12- bis 14-Jährige) (2003)

Außerdem enthielt Indikator D6 in *Bildung auf einen Blick 2004* (OECD, 2004c) eine eingehendere Analyse über die Entscheidungsbefugnisse im Bildungsbereich. Informationen zu der zugrunde liegenden Erhebung über Entscheidungsbefugnisse finden sich in *Education at a Glance 2004*, Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2004) unter der Überschrift „Indicator D6, Locus of decision making at lower secondary levels“. Die vollständigen Daten zu den Entscheidungsbefugnissen sind unter der Überschrift „Underlying data on decision making for Indicator D6“ abrufbar.

Tabelle D1.1

Unterrichtszeit an öffentlichen Bildungseinrichtungen (2003)

Durchschnittliche jährliche Gesamtzahl an Zeitstunden Pflichtunterrichtszeit und durchschnittliche jährliche Gesamtzahl an Zeitstunden vorgesehener Unterrichtszeit für 7- bis 8-Jährige, 9- bis 11-Jährige, 12- bis 14-Jährige und 15-Jährige

	Altersspanne, während der mehr als 90 % der Bevölkerung an Bildung teilnehmen	Durchschnittliche jährliche Gesamtzahl an Zeitstunden Pflichtunterrichtszeit					Durchschnittliche jährliche Gesamtzahl an Zeitstunden vorgesehener Unterrichtszeit				
		7–8 J.	9–11 J.	12–14 J.	15 J. (typischer Bildungsgang)	15 J. (mind. zu besuchender Bildungsgang)	7–8 J.	9–11 J.	12–14 J.	15 J. (typischer Bildungsgang)	15 J. (mind. zu besuchender Bildungsgang)
OECD-Länder											
Australien	5–16	992	992	974	964	964	992	992	1018	1021	1021
Österreich	5–16	678	833	997	1095	1048	m	m	m	m	m
Belgien (fläm.)	3–17	a	a	a	a	a	826	826	949	949	445
Belgien (frz.) ¹	3–17	840	840	960	1020	m	930	930	1020	m	m
Tschechische Rep.	5–17	628	707	818	877	338	m	m	m	m	m
Dänemark	4–16	615	750	800	720	720	615	750	800	720	720
England ²	4–15	861	889	870	893	a	890	890	940	940	a
Finnland	6–18	530	654	796	858	a	530	673	815	858	a
Frankreich	3–17	865	830	940	1021	a	865	830	1032	1125	a
Deutschland	6–17	625	780	870	888	m	625	780	870	888	m
Griechenland	6–16	864	928	1064	1216	1034	864	928	1064	1459	1277
Ungarn	4–16	555	671	694	832	833	611	772	879	1206	1207
Island	3–16	700	778	848	863	a	700	778	848	863	a
Irland	5–16	915	915	839	802	713	915	915	899	891	891
Italien	3–15	809	924	915	765	a	908	1023	1089	765	a
Japan	4–17	656	709	817	m	a	656	709	817	m	a
Korea	6–17	612	703	867	1020	a	612	703	867	1020	a
Luxemburg	5–15	847	847	782	750	a	847	847	782	750	a
Mexiko	6–12	800	800	1167	1058	a	800	800	1167	1124	a
Niederlande	5–16	940	1000	1067	m	a	940	1000	1067	m	a
Neuseeland	4–15	m	m	m	m	m	985	985	962	950	950
Norwegen	6–17	599	713	827	855	a	599	713	827	855	a
Polen	6–17	531	620	740	779	a	637	708	802	832	a
Portugal	6–17	870	864	904	899	1233	870	882	913	899	1233
Schottland	4–15	1000	1000	1000	1000	a	1000	1000	1000	1000	a
Slowakische Rep.	6–17	619	720	826	835	a	662	763	883	893	a
Spanien	3–16	792	792	949	981	981	792	792	953	982	981
Schweden	6–18	741	741	741	741	a	741	741	741	741	a
Schweiz	6–16	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	8–13	720	720	791	959	a	864	864	887	959	a
Vereinigte Staaten	6–16	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ländermittel		748	804	884	908	874	788	837	922	945	969
OECD-Partnerland											
Israel	5–17	888	999	1295	1225	a	1258	1320	1295	1225	a

1. „12–14 J.“ deckt nur 12–13 J. ab. 2. Referenzjahr 2002.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/087080420144>

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

Indikator D2:

Klassengröße und zahlenmäßiges Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis

Dieser Indikator untersucht die Zahl der Schüler pro Klasse im Primar- und Sekundarbereich, das zahlenmäßige Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis in allen Bildungsbereichen und die Aufgliederung der im Bildungsbereich Beschäftigten in unterrichtende und nicht unterrichtende Beschäftigte in Bildungseinrichtungen des Primar- und Sekundarbereichs. Die Größe des Lehrkörpers kann in Abhängigkeit von der Größe der Population im üblichen Schulalter variieren, wird jedoch auch beeinflusst von der durchschnittlichen Klassengröße bzw. dem zahlenmäßigen Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis, der Gesamtunterrichtszeit der Schüler (s. Indikator D1), der durchschnittlichen Arbeitszeit der Lehrer (s. Indikator D4) und der Aufteilung der Zeit der Lehrer zwischen Unterrichten und anderen Pflichten.

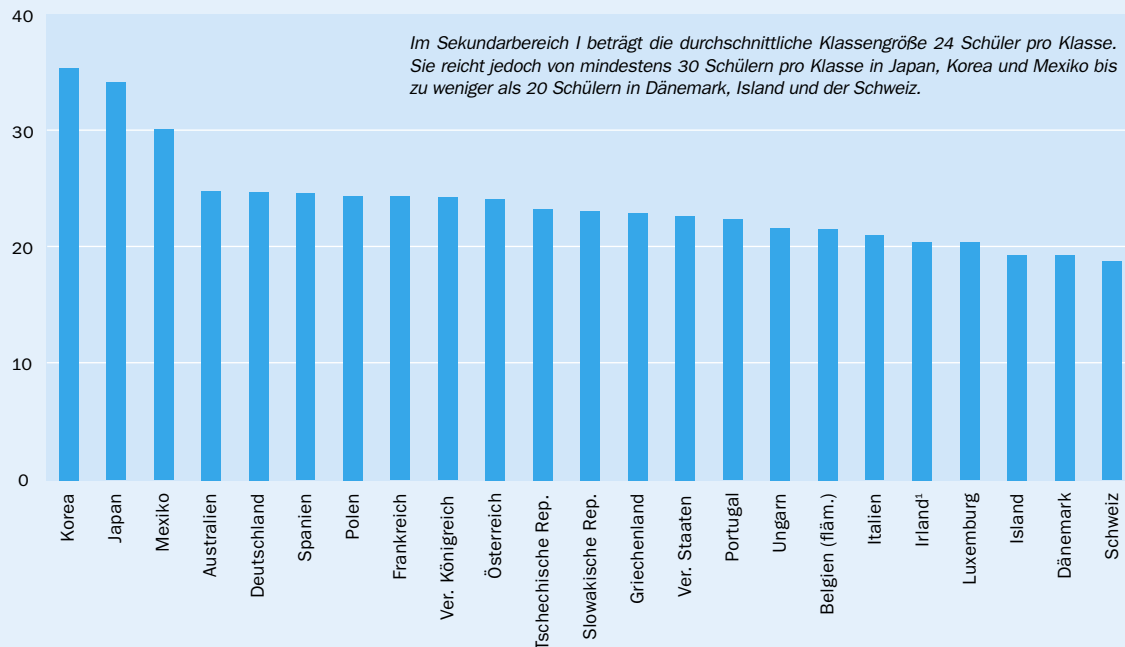
Wichtigste Ergebnisse

Abbildung D2.1

Durchschnittliche Klassengröße im Sekundarbereich I (2003)

Diese Abbildung zeigt die durchschnittliche Schülerzahl pro Klasse in öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen des Sekundarbereichs I. Sie leitet sich ab aus der Gesamtzahl der Schüler und der Gesamtzahl der Klassen in dem jeweiligen Land.

Zahl der Schüler pro Klasse



1. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der durchschnittlichen Schülerzahl pro Klasse im Sekundarbereich I.

Quelle: OECD, Tabelle D2.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/110401658821>

Weitere interessante Einzelergebnisse dieses Indikators

- Die durchschnittliche Klassengröße liegt im Primarbereich bei 22 Schülern, sie reicht jedoch von 35 Schülern pro Klasse in Korea bis zur Hälfte hiervon und weniger in Griechenland und Luxemburg.
- Die Zahl der Schüler pro Klasse nimmt vom Primar- zum Sekundarbereich I im Durchschnitt um 2 Schüler zu, aufgrund der höheren Unterrichtsstundenzahl pro Jahr nimmt das zahlenmäßige Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis jedoch eher ab, je höher der Bildungsbereich ist, wobei dies jedoch nicht auf alle Länder zutrifft.
- In den zehn Ländern, für die Daten zur Verfügung stehen, reicht die Zahl der unterrichtenden und nicht unterrichtenden Beschäftigten im Primar- und Sekundarbereich von weniger als 83 Beschäftigten pro 1.000 Schüler in Japan, Korea und Neuseeland bis zu 120 Beschäftigten und mehr pro 1.000 Schüler in Frankreich, Island, Italien, Ungarn und den Vereinigten Staaten.
- An den Schulen des Primar- und Sekundarbereichs machen die nicht unterrichtenden Beschäftigten im Durchschnitt 30 Prozent der gesamten unterrichtenden und nicht unterrichtenden Beschäftigten aus. Dieser Anteil bewegt sich in einer Bandbreite von weniger als 20 Prozent in Korea und Neuseeland bis zu mehr als 40 Prozent in Frankreich und der Tschechischen Republik.

Politischer Hintergrund

In vielen OECD-Ländern gibt es heftige Diskussionen über die optimale Klassengröße. Kleinere Klassen werden geschätzt, weil sich dort die Lehrkraft mehr dem einzelnen Schüler widmen kann und sich die mit größeren Klassen verbundenen Nachteile, nämlich viele Schüler und deren Arbeit im Auge haben zu müssen, reduzieren. Gleichzeitig sind jedoch die Kosten für die Lehrkräfte der größte Einzelposten bei den Bildungsausgaben, so dass eine Verringerung der Klassengröße zu einem starken Anstieg der Bildungskosten führt. Außerdem können kleinere Klassen die Eltern bei der Auswahl der Schule beeinflussen. In dieser Hinsicht gilt die Klassengröße als ein mögliches Kriterium zur Beurteilung der Qualität eines Schulsystems. Gleichwohl sind die Forschungsergebnisse zu den Auswirkungen der Klassengröße auf die Schülerleistungen nicht eindeutig.

Die Qualität einer Schule wird auch durch andere Faktoren beeinflusst, u. a. die Zahl der Klassen oder Schüler, für die ein Lehrer verantwortlich ist, die unterrichteten Fächer, die Zeitaufteilung der Lehrer zwischen Unterricht und anderen Aufgaben, die Verteilung der Schüler auf die einzelnen Klassen und die Praxis des Teamunterrichts. Die Zahl der Schüler pro Klasse umfasst unterschiedliche Qualitätsfaktoren, eine Unterscheidung dieser Faktoren würde es jedoch erlauben, die Qualitätsunterschiede zwischen den Bildungssystemen der einzelnen Länder herauszuarbeiten (Kasten D2.1).

Das zahlenmäßige Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis und der Anteil der unterrichtenden und nicht unterrichtenden Beschäftigten im Bildungswesen geben Aufschluss über die für Bildungszwecke bereitgestellten Ressourcen

Die Bestimmung des zahlenmäßigen Schüler-Lehrkräfte-Verhältnisses soll eine Bewertung der Qualität der Bildungssysteme ermöglichen, ausgehend von der Annahme, dass ein niedrigeres zahlenmäßiges Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis bedeutet, dass die Schüler einen besseren Zugang zu den Lehrkräften haben. Das zahlenmäßige Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis wird berechnet, indem (gemessen in Vollzeitäquivalenten) die Zahl der Schüler eines bestimmten Bildungsbereichs durch die Zahl der Lehrkräfte des gleichen Bildungsbereichs und ähnlicher Bildungseinrichtungen dividiert wird. Dieses Verhältnis berücksichtigt jedoch weder die Unterrichtszeit im Verhältnis zur Länge des Arbeitstages einer Lehrkraft noch wie viel Zeit eine Lehrkraft auf das Unterrichten verwendet und kann daher nicht als Klassengröße interpretiert werden.

Das zahlenmäßige Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis ist auch ein wichtiger Indikator für die für Bildungszwecke bereitgestellten Ressourcen. Es mag abzuwägen sein zwischen einem geringeren zahlenmäßigen Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis und höheren Gehältern für Lehrer, höheren Investitionen in Unterrichtstechnologien oder dem verstärkten Einsatz von Hilfslehrkräften und anderen Hilfskräften, deren Gehalt oft deutlich unter dem qualifizierter Lehrer liegt. Da außerdem zunehmend mehr Kinder mit einem speziellen Bildungsbedarf in Regelklassen integriert werden, könnte der verstärkte Einsatz von Fachpersonal und Unterstützungsdiensten die für eine Reduzierung des Schüler-Lehrkräfte-Verhältnisses erforderlichen Ressourcen einschränken.

Die Zahl der unterrichtenden und nicht unterrichtenden Beschäftigten im Bildungswesen pro 1.000 Schüler ist eine Kennzahl für den Anteil der Humanressourcen eines Landes, der für die (Aus-)Bildung der Bevölkerung eingesetzt wird. Sowohl die Zahl der Menschen, die entweder als Lehrer oder als pädagogisches Unterstützungspersonal beschäftigt sind, als auch die Höhe der Arbeitsentgelte des Lehrpersonals (s. Indikator D3) sind wichtige Faktoren, die die finanziellen Ressourcen beeinflussen, die Länder für die Bildung aufwenden.

Ergebnisse und Erläuterungen

Durchschnittliche Klassengröße im Primar- und Sekundarbereich I

Im Primarbereich beträgt im Durchschnitt der OECD-Länder die Klassengröße 22 Schüler pro Klasse, dieser Wert ist jedoch in den einzelnen Ländern sehr unterschiedlich. Er reicht von 35 Schülern pro Klasse im Primarbereich in Korea bis zu weniger als 20 Schülern in Dänemark, Griechenland, Island, Italien, Luxemburg, Portugal und der Schweiz. Im Sekundarbereich I beträgt die durchschnittliche Klassengröße in den OECD-Ländern 24 Schüler pro Klasse und reicht von 35 Schülern pro Klasse in Korea bis zu weniger als 20 Schülern in Dänemark, Island und der Schweiz (Tab. D2.1).

Kasten D2.1

Zusammenhang zwischen Klassengröße und zahlenmäßigem Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis

Die Zahl der Schüler pro Klasse hängt von verschiedenen Faktoren ab: der Zahl der Schüler im Vergleich zur Zahl der Lehrkräfte, der Zahl der Klassen oder Schüler, für die ein Lehrer verantwortlich ist, der Unterrichtszeit der Schüler im Vergleich zur Länge des Arbeitstags der Lehrkräfte, dem Anteil der Zeit, die Lehrer unterrichten, der Zusammensetzung der Klassen und der Praxis des Teamunterrichts. Der erstgenannte Faktor lässt sich ausdrücken als das Verhältnis der Zahl der Schüler zur Zahl der Lehrkräfte, d. h. als zahlenmäßiges Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis (gemessen in Vollzeitäquivalenten).

In einer Schule mit 48 Vollzeitschülern und 8 Vollzeitlehrkräften ist zum Beispiel das zahlenmäßige Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis 6. Wenn man annimmt, dass Lehrkräfte eine 35-Stunden-Woche haben, wovon 10 Stunden auf Unterricht entfallen, und wenn die Unterrichtszeit für jeden Schüler bei 40 Zeitstunden pro Woche liegt, dann lässt sich die durchschnittliche Klassengröße unabhängig von der Klassenzusammenstellung der Schüler wie folgt berechnen:

Geschätzte Klassengröße = 6 Schüler pro Lehrer x (40 Unterrichtszeitstunden pro Schüler : 10 Unterrichtszeitstunden pro Lehrer) = 24 Schüler

Im Vergleich zu dieser geschätzten Zahl baut die in Tabelle D2.1 dargestellte Klassengröße auf der Zahl der Schüler in einem allgemeinen Kurs auf, basierend auf der höchsten Zahl der allgemeinen Kurse (normalerweise Pflichtkurse), ohne Unterricht

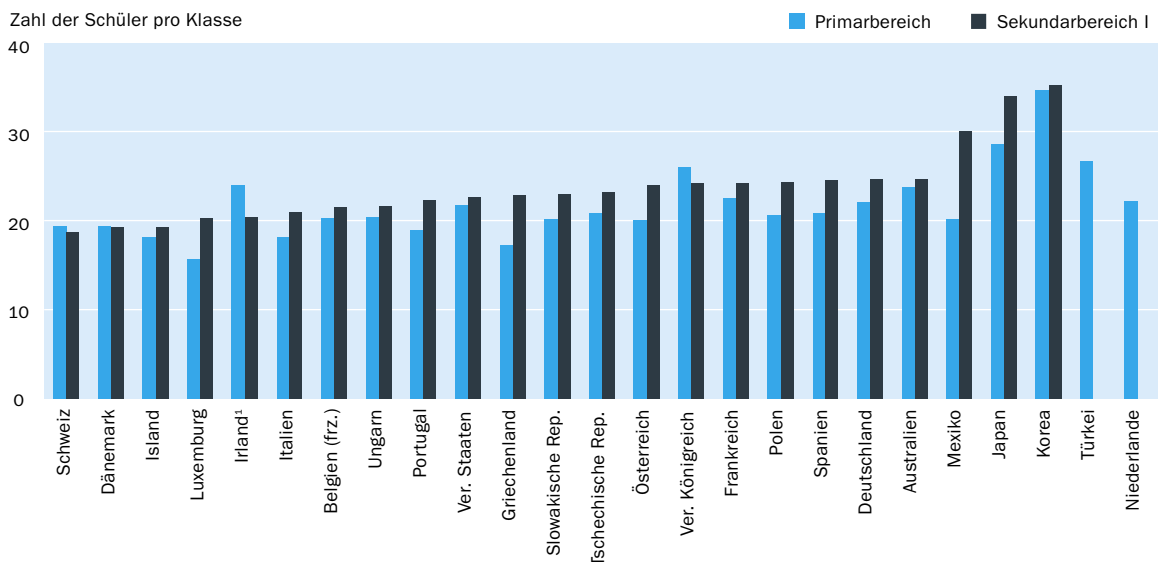
in Kleingruppen. Daher wird die geschätzte Klassengröße der durchschnittlichen Klassengröße in Tabelle D2.1 dort ziemlich nahe kommen, wo Unterricht in Kleingruppen weniger häufig vorkommt (was im Primar- und Sekundarbereich I der Fall ist).

Aufgrund dieser Definitionen kann ein ähnliches zahlenmäßiges Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis in verschiedenen Ländern zu unterschiedlichen Klassengrößen führen. Im Primarbereich haben Japan und die Slowakische Republik beispielsweise ein ähnliches zahlenmäßiges Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis (19,9 und 19,4), und doch ist die Klassengröße in Japan deutlich höher als in der Slowakischen Republik (28,6 im Gegensatz zu 20,2 – siehe Tab. D2.1). Selbst angenommen, dass die Erfassungsbereiche der Indikatoren sich leicht unterscheiden, liegt die Erklärung hierfür darin, dass die Lehrkräfte in Japan einen geringeren Teil ihrer Arbeitszeit auf den Unterricht verwenden als dies für die Slowakische Republik gilt: In Japan verwenden die Lehrer 33 Prozent ihrer Arbeitszeit auf den Unterricht, in der Slowakischen Republik 41 Prozent (s. Indikator D4).

Vom Primar- zum Sekundarbereich I steigt die Zahl der Schüler pro Klasse in der Regel durchschnittlich um 2 Schüler an. In Griechenland, Japan, Luxemburg und Mexiko steigt die durchschnittliche Klassengröße um mehr als 4 Schüler, während sie in Dänemark, der Schweiz und dem Vereinigten Königreich zwischen diesen beiden Bildungsbereichen leicht abnimmt (Abb. D2.2). Diese Kennzahl für die Klassengröße ist auf den Primar- und Sekundarbereich I beschränkt, da es in den höheren Bildungsbereichen schwierig ist, die Klassengröße zu bestimmen und zu vergleichen, denn oft gibt es hier keinen festen Klassenverband mehr, sondern die Schüler bilden je nach Fach und Zug verschiedene Unterrichtsgruppen.

Abbildung D2.2

Durchschnittliche Klassengröße in Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich (2003)



1. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen.

Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge der durchschnittlichen Schülerzahl pro Klasse im Sekundarbereich I.

Quelle: OECD, Tabelle D2.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/110401658821>

Zahlenmäßiges Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis

Im Primarbereich reicht das zahlenmäßige Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis, ausgedrückt in Vollzeitäquivalenten, von mehr als 25 Schülern pro Lehrer in Korea, Mexiko und der Türkei bis zu weniger als 11 in Dänemark, Italien, Luxemburg und Ungarn. Das Ländermittel im Primarbereich liegt bei 17 Schülern pro Lehrkraft (Abb. D2.3).

Im Sekundarbereich unterscheidet sich das zahlenmäßige Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis in den einzelnen Ländern ähnlich und reicht (in Vollzeitäquivalenten) von mehr als 29 Schülern pro Lehrkraft in Mexiko bis zu weniger als 10 in Belgien, Griechenland, Luxemburg und Norwegen. Im Durchschnitt aller Länder beträgt das zahlenmäßige Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis im Sekundarbereich ungefähr 14. Dies liegt sehr nahe bei den für Deutschland (15), Finnland (13), Irland (14), Japan (15), Neuseeland (14), Polen (13), Schweden (13), die Slowakische Republik (14), die Tschechische Republik (13) und das Vereinigte Königreich (15) ermittelten Werten (Tab. D2.2).

Wie die unterschiedlichen Mittelwerte für das zahlenmäßige Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis beim Primar- und Sekundarbereich erkennen lassen, kommen umso weniger Schüler auf eine Lehrkraft (jeweils in Vollzeitäquivalenten), je höher die Schüler in ihrer Bildungslaufbahn aufsteigen. Mit Ausnahme von Mexiko, Polen, Schweden, Ungarn und den Vereinigten Staaten verringert sich in allen OECD-Ländern das zahlenmäßige Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis vom Primar- zum Sekundarbereich, obwohl die Klassengröße eher zunimmt.

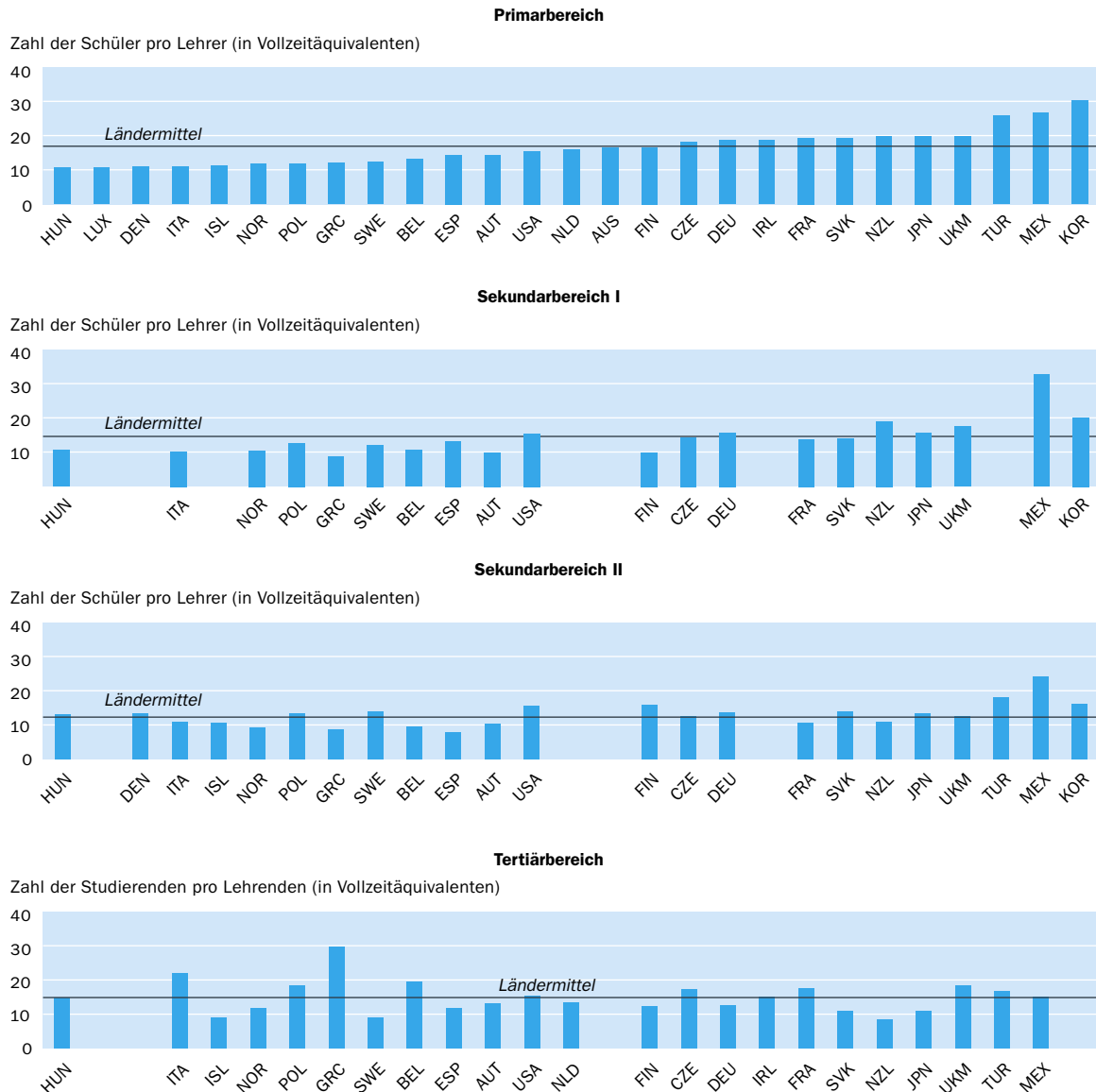
Die Abnahme des zahlenmäßigen Schüler-Lehrkräfte-Verhältnisses vom Primar- zum Sekundarbereich spiegelt Unterschiede in der Unterrichtszeit pro Jahr wider, die mit zunehmend höherem Bildungsbereich tendenziell zunehmen. Sie könnte aber auch auf zeitliche Verzögerungen bei der Anpassung des Lehrpersonals an veränderte demographische Gegebenheiten oder auf Unterschiede bei den von Lehrern abzuleistenden Unterrichtsstunden in den verschiedenen Bildungsbereichen zurückzuführen sein. Dieser Trend ist zwar über alle Länder hinweg zu beobachten, vom pädagogischen Standpunkt her ist jedoch nicht leicht nachzuvollziehen, warum auf höherer Bildungsebene eher ein geringeres zahlenmäßiges Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis wünschenswert sein sollte (Tab. D2.2).

Im Tertiärbereich variiert das zahlenmäßige Studierende-Lehrende-Verhältnis zwischen ungefähr 30 Studierenden pro Lehrenden in Griechenland und maximal 11 in Island, Japan, Neuseeland, Schweden und der Slowakischen Republik (Tab. D2.2). Allerdings sollten solche Vergleiche für den Tertiärbereich mit Vorsicht vorgenommen werden, da im Tertiärbereich immer noch Schwierigkeiten bei der Berechnung von vergleichbaren Vollzeitäquivalenten für Studierende und Lehrende bestehen.

In 13 der 15 Länder, für die Daten für Studiengänge sowohl im Tertiärbereich A und für weiterführende Forschungsprogramme als auch im Tertiärbereich B vorliegen, ist das zahlenmäßige Studierende-Lehrende-Verhältnis in Studiengängen des Tertiärbereichs B, die generell stärker berufsorientiert sind, niedriger als in Studiengängen des Tertiärbereichs A und in weiterführenden Forschungsprogrammen (Tab. D2.2). Deutschland und die Türkei sind die einzigen Länder, die im Tertiärbereich B ein höheres Verhältnis aufweisen, im Falle der Türkei sogar ein beträchtlich höheres.

Abbildung D2.3

Zahlenmäßiges Verhältnis Schüler/Studierende zu Lehrkräften in Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich (2003)



Anmerkung: Auflistung der verwendeten Ländercodes und der dazugehörigen Ländernamen s. Hinweise für den Leser.

Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge der Zahl der Schüler pro Lehrer im Primarbereich.

Quelle: OECD, Tabelle D2.2. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/110401658821>

Tabelle D2.2 zeigt das zahlenmäßige Kind-Erzieher-Verhältnis im Elementarbereich auf. Hierbei ist auf jeden Fall zu beachten, dass in die Berechnung der Verhältniszahlen nur Lehrkräfte einfließen, die im Klassenzimmer arbeiten, und keine Lehrassistenten oder sonstigen Hilfslehrkräfte. Insbesondere im Elementarbereich können Gründe dafür sprechen, sonstiges unterstützendes Personal für den Unterricht mit zu berücksichtigen, wie es möglicherweise bei der Berechnung dieser Verhältniszahlen auf nationaler Ebene üblich ist.

Unterrichtende und nicht unterrichtende Beschäftigte im Bildungssystem

In den 10 OECD-Ländern, die Daten zur Verfügung stellen, gibt es große Unterschiede innerhalb der im Bildungsbereich Beschäftigten beim Anteil derjenigen, die unterrichten, und derjenigen, die andere Tätigkeiten ausüben, was Unterschiede in der Organisation und dem Management des jeweiligen Bildungssystems widerspiegelt. Die Zahl der unterrichtenden und nicht unterrichtenden Beschäftigten im Primar- und Sekundarbereich reicht von maximal 82 Beschäftigten pro 1.000 Schüler in Japan, Korea und Neuseeland bis zu mindestens 120 Beschäftigten pro 1.000 Schüler in Frankreich, Island, Italien, Ungarn und den Vereinigten Staaten.

In den 10 Ländern, für die in jeder der Kategorien der im Bildungsbereich Beschäftigten Daten vorliegen, beläuft sich der Anteil der nicht unterrichtenden Beschäftigten auf durchschnittlich 30 Prozent des gesamten unterrichtenden und nicht unterrichtenden Personals im Primar- und Sekundarbereich. In drei dieser Länder liegt der Anteil dieser Beschäftigten zwischen 30 und 40 Prozent der gesamten unterrichtenden und nicht unterrichtenden Beschäftigten. In Frankreich und der Tschechischen Republik liegt er bei über 40 Prozent, und in Neuseeland ist er mit 13 Prozent am niedrigsten. Im Vergleich zur Zahl der Schüler im Primar- und Sekundarbereich liegt der Anteil der nicht unterrichtenden Beschäftigten an den im Bildungsbereich Beschäftigten in Frankreich, Island, Italien, der Tschechischen Republik und den Vereinigten Staaten bei über 40 Beschäftigten pro 1.000 Schüler (Tab. D2.3).

Diese Unterschiede zeigen, inwieweit ein bestimmtes Land im Bildungsbereich Personal in den nicht unterrichtenden Bereichen beschäftigt, z. B. Schulleiter ohne Lehrverpflichtung, Berater, Schulkrankenschwestern/-pfleger, Bibliothekare, Wissenschaftler ohne Lehrverpflichtung, Busfahrer, Hausmeister und Wartungspersonal sowie Verwaltungs- und Managementbeschäftigte innerhalb und außerhalb der Schule. In Island, Italien, Ungarn und den Vereinigten Staaten macht das Wartungs- und Betriebspersonal in Schulen des Primar- und Sekundarbereichs mehr als 20 Beschäftigte pro 1.000 Schüler in diesen Bildungseinrichtungen aus. Das Verwaltungspersonal reicht von 8 bis 11 Beschäftigten pro 1.000 Schüler im Primar- und Sekundarbereich in Finnland, Italien und den Vereinigten Staaten bis zu mehr als 18 Beschäftigten pro 1.000 Schüler in der Tschechischen Republik, dagegen beträgt die Zahl der im Management einer Bildungseinrichtung sowie im Management auf einer übergeordneten Ebene Beschäftigten in Frankreich, Island, der Slowakischen Republik und der Tschechischen Republik mehr als 6 Beschäftigte pro 1.000 Schüler und mehr als 10 Beschäftigte in Norwegen (Abb. D2.3). Schließlich ist die Zahl der Beschäftigten, die als professionelles Unterstützungspersonal für Schüler eingestellt sind, in Frankreich relativ hoch (mehr als 24 Beschäftigte pro 1.000 Schüler an Schulen des Primar- und Sekundarbereichs), was in geringerem Ausmaß auch für die Vereinigten Staaten gilt (ungefähr 9 Beschäftigte pro 1.000 Schüler an Schulen des Primar- und Sekundarbereichs).

Definitionen und angewandte Methodik

Die Daten beziehen sich auf das Schuljahr 2002/2003 und beruhen auf der alljährlich von der OECD aufgelegten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik.

Die Klassengröße wurde berechnet, indem die Anzahl der Schüler durch die Anzahl der Klassen dividiert wurde. Um die Vergleichbarkeit zwischen den Ländern zu gewährleisten, wurden spezielle Förderprogramme nicht erfasst. Die Daten umfassen ausschließlich reguläre Bildungsgänge im Primar- und Sekundarbereich, Unterricht in Kleingruppen außerhalb des regulären Klassenunterrichts ist nicht erfasst.

Das Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis wurde berechnet, indem (gemessen in Vollzeit-äquivalenten) die Zahl der Schüler eines bestimmten Bildungsbereichs durch die Zahl der Lehrkräfte des gleichen Bildungsbereichs und der entsprechenden Art der Bildungseinrichtung dividiert wurde.

Die Untergliederung des zahlenmäßigen Schüler-Lehrkräfte-Verhältnisses nach Art der Bildungseinrichtung unterscheidet zwischen Schülern und Lehrkräften an öffentlichen und an privaten Bildungseinrichtungen (staatlich subventionierten sowie unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen). In einigen Ländern besucht nur ein geringer Prozentsatz der Schüler private Bildungseinrichtungen (siehe Tab. D5.1)

Das unterrichtende Personal wird wie folgt unterteilt:

- Der Begriff **Lehrkraft** umfasst voll qualifiziertes Personal, das direkt mit dem Unterrichten der Schüler befasst ist. Diese Kategorie umfasst Lehrkräfte, Förderlehrer, und andere Lehrer, die mit Schülern als ganzer Klasse im Klassenzimmer, in kleinen Gruppen in einem Förderraum oder im Einzelunterricht innerhalb oder außerhalb des regulären Unterrichts arbeiten. Diese Kategorie umfasst auch Fachgebietsleiter, deren Aufgaben ein gewisses Maß an Unterricht beinhalten, während nicht voll qualifizierte Mitarbeiter, die die Lehrkräfte beim Unterrichten unterstützen, wie Hilfslehrkräfte und andere Hilfskräfte, nicht erfasst sind.
- **Hilfslehrkräfte** und **Lehr-/Forschungsassistenten** sind nicht voll qualifizierte Beschäftigte oder Studierende, die die Lehrkräfte beim Unterrichten der Schüler unterstützen. Diese Beschäftigten sind in den Tabellen D2.1 und D2.2 nicht erfasst.

Nicht unterrichtendes Personal wird in vier Kategorien aufgeteilt:

- **Professionelle Unterstützung für Schüler/Studierende** – voll qualifiziertes Personal, das die Schüler/Studierenden beim Lernen unterstützt. In vielen Fällen haben dieser Kategorie zuzurechnende Personen zunächst eine Qualifikation als Lehrer erworben, dann aber andere Positionen innerhalb des Bildungssystems übernommen. Diese Kategorie umfasst alle im Bildungsbereich Beschäftigten, die Gesundheits- und soziale Unterstützungsdienste für Schüler/Studierende leisten, wie z. B. Berater, Bibliothekare, Ärzte, Zahnärzte, Krankenschwestern/-pfleger, Psychiater und Psychologen sowie andere Beschäftigte mit ähnlichen Verantwortungsbereichen.

- **Management einer Bildungseinrichtung** sowie **Management auf einer übergeordneten Ebene** – hauptberuflich Beschäftigte, die für das Management und die Verwaltung von Bildungseinrichtungen verantwortlich sind, sowie Beschäftigte, die für die Qualitätskontrolle und das Management auf übergeordneten Ebenen des Bildungssystems verantwortlich sind. Unter diese Kategorie fallen Rektoren/Präsidenten, stellvertretende Rektoren/Präsidenten, Direktoren, stellvertretende Direktoren, Schulleiter, stellvertretende Schulleiter, leitende Beamte im Bildungsbereich und andere Beschäftigte im Bereich Management mit ähnlichen Verantwortungsbereichen.
- **Verwaltungspersonal in Bildungseinrichtungen und auf übergeordneter Ebene** – alle Beschäftigten, die die Verwaltung und das Management einer Bildungseinrichtung unterstützen bzw. auf übergeordneten Ebenen des Bildungssystems unterstützend tätig sind. Dieser Kategorie werden zugerechnet: Beschäftigte am Empfang, in Sekretariaten, Schreibkräfte, Buchhalter und Bürokräfte, Fachleute, Computerprogrammierer, Netzwerkadministratoren oder in anderen Tätigkeiten mit ähnlichen Funktionen und Verantwortungsbereichen Tätige.
- **Wartungs- und Betriebspersonal** – Beschäftigte, die für die Wartung und den Betrieb der Bildungseinrichtungen, den Transport der Schüler/Studierenden zur und von der Schule, die Schulsicherheit und die Kantine eingesetzt werden. Diese Kategorie umfasst die folgenden Beschäftigten: Maurer, Zimmerleute, Elektriker, Wartungsarbeiter, Maler und Tapezierer, Gipser, Installateure und Fahrzeugmechaniker, darüber hinaus Busfahrer und Fahrer anderer Fahrzeuge, Bauarbeiter, Gärtner und Platzwarte, Busbetreuer und Schülerlotsen, Köche, Aufsichtspersonal, Kantinenpersonal und andere Beschäftigte mit ähnlichen Funktionen.

Zusätzliche Informationen

Eine Analyse der Varianz der Klassengröße und des zahlenmäßigen Schüler-Lehrkräfte-Verhältnisses je nach Art der Bildungseinrichtung findet sich in Indikator D5.

Tabelle D2.1

Durchschnittliche Klassengröße, nach Art der Bildungseinrichtung und Bildungsbereich (2003)

Zahl der Schüler pro Klasse, Berechnungen basierend auf der Zahl der Schüler und der Zahl der Klassen

	Primarbereich				Sekundarbereich I (Allgemein bildende Ausbildungsgänge)					
	Öffentliche Bildungseinrichtungen	Private Bildungseinrichtungen			Gesamt: Öffentliche und private Bildungseinrichtungen	Öffentliche Bildungseinrichtungen	Private Bildungseinrichtungen			Gesamt: Öffentliche und private Bildungseinrichtungen
		Private Bildungseinrichtungen insgesamt	Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen	Unabhängige private Bildungseinrichtungen			Private Bildungseinrichtungen insgesamt	Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen	Unabhängige private Bildungseinrichtungen	
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	
OECD-Länder										
Australien	22,7	26,0	26,0	a	23,8	22,2	26,2	26,2	a	24,7
Österreich	20,0	20,5	x(2)	x(2)	20,1	24,0	24,5	x(7)	x(7)	24,0
Belgien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Belgien (frz.)	19,9	20,8	20,8	a	20,3	21,1	21,8	21,8	a	21,5
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Rep.	20,8	16,8	16,8	a	20,8	23,3	21,2	21,2	a	23,2
Dänemark	19,7	17,4	17,4	a	19,4	19,4	18,1	18,1	a	19,2
Finnland	m	m	m	a	m	m	m	m	a	m
Frankreich	22,3	23,9	23,9	n	22,6	24,1	24,8	25,0	13,4	24,2
Deutschland	22,0	23,4	x(2)	x(2)	22,0	24,6	25,9	x(7)	x(7)	24,7
Griechenland	17,1	18,8	a	18,8	17,2	22,7	24,9	a	24,9	22,8
Ungarn	20,5	19,1	19,1	a	20,4	21,5	22,1	22,1	a	21,6
Island	18,2	15,2	15,2	n	18,1	19,4	13,1	13,1	n	19,3
Irland	24,0	m	a	m	m	20,4	m	a	m	m
Italien	18,0	20,0	a	20,0	18,1	20,9	21,3	a	21,3	20,9
Japan	28,6	33,9	a	33,9	28,6	33,9	36,0	a	36,0	34,0
Korea	34,7	34,1	a	34,1	34,7	35,4	34,6	34,6	a	35,2
Luxemburg	15,5	20,4	21,2	20,4	15,7	20,2	20,8	20,8	20,7	20,3
Mexiko	20,0	23,3	a	23,3	20,2	30,1	28,1	a	28,1	30,0
Niederlande	x(5)	x(5)	x(5)	a	22,2	m	m	m	a	m
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Polen	20,8	11,8	11,9	11,8	20,6	24,6	16,0	25,7	14,3	24,3
Portugal	18,6	22,4	a	22,4	18,9	22,1	23,9	a	23,9	22,3
Slowakische Rep.	20,2	19,9	19,9	n	20,2	23,0	23,3	23,3	n	23,0
Spanien	19,4	24,3	24,7	20,9	20,8	23,4	27,0	27,8	21,7	24,5
Schweden	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweiz	19,5	16,4	14,4	16,7	19,3	18,8	16,3	18,1	15,9	18,7
Türkei	26,9	17,8	a	17,8	26,7	a	a	a	a	a
Ver. Königreich	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	26,0	x(10)	x(10)	x(10)	x(10)	24,2
Vereinigte Staaten	22,0	19,6	a	19,6	21,7	23,2	18,8	a	18,8	22,6
Ländermittel	21,4	21,2	19,7	21,6	21,6	23,6	23,3	23,2	21,7	23,9
OECD-Partnerländer										
Argentinien ¹	28,0	26,7	26,7	26,7	27,8	28,8	27,9	27,9	27,9	28,6
Brasilien ¹	32,6	18,8	a	18,8	30,6	34,3	25,9	a	25,9	33,2
Chile	31,4	32,1	34,5	23,4	31,7	32,0	32,5	34,7	24,8	32,2
China	34,4	36,2	a	36,2	34,5	57,1	47,1	a	47,1	56,7
Ägypten	41,5	35,2	36,9	35,0	40,8	43,2	32,2	39,6	30,9	42,4
Indien	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	39,9	x(10)	x(10)	x(10)	x(10)	39,0
Israel	25,6	a	a	a	25,6	31,0	a	a	a	31,0
Jamaika	42,0	m	m	m	m	32,0	m	m	m	m
Jordanien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Malaysia ¹	31,7	m	a	m	m	34,0	m	a	m	m
Paraguay ¹	17,9	19,4	21,7	16,2	18,1	26,2	23,1	26,4	19,6	25,5
Peru ¹	18,0	17	29,0	15,0	17,9	32,0	22,5	33,0	20,0	29,9
Philippinen	43,9	32,5	a	32,5	42,9	56,1	55,7	a	55,7	56,0
Russische Föd.	15,8	9,8	a	9,8	15,8	20,2	10,2	a	10,2	20,1
Sri Lanka	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	25,8	x(10)	x(10)	x(10)	x(10)	29,8
Thailand	22,9	36,9	36,9	a	24,3	41,5	39	39,0	a	41,3
Tunesien	27,1	24,4	a	24,4	27,1	33,1	19	a	19,0	32,7
Uruguay ¹	19,3	m	a	m	m	29,7	25,9	a	25,9	29,2
Simbabwe	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Referenzjahr 2002.

 Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/110401658821>

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

Tabelle D2.2

Zahlenmäßiges Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis in Bildungseinrichtungen (2003)

Nach Bildungsbereich (basierend auf Vollzeitäquivalenten)

	Elementarbereich	Primarbereich	Sekundarbereich			Post-sekundärer, nichttertiärer Bereich	Tertiärbereich		
			Sekundarbereich I	Sekundarbereich II	Sekundarbereich insgesamt		Tertiärbereich B	Tertiärbereich A und weiterführende Forschungsprogramme	Tertiärbereich insgesamt
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD-Länder									
Australien ¹	m	16,6	x(5)	x(5)	12,4	m	m	16,1	m
Österreich	17,6	14,4	10,0	10,2	10,1	9,5	7,3	13,7	12,9
Belgien	16,1	13,1	10,6	9,6	9,9	x(4)	x(9)	x(9)	19,2
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Rep.	13,1	18,3	14,3	12,6	13,4	19,1	16,9	17,3	17,3
Dänemark	6,8	10,8	x(2)	13,4	m	m	m	m	m
Finnland	12,5	16,6	9,8	15,9	12,9	x(4)	x(4)	12,3	12,3
Frankreich	18,8	19,4	13,7	10,6	12,2	m	13,2	18,6	17,6
Deutschland	m	18,7	15,6	13,7	15,1	15,0	14,9	12,2	12,5
Griechenland	13,2	12,1	8,7	8,6	8,6	7,5	23,2	34,1	29,6
Ungarn	10,6	10,6	10,6	13,2	11,8	11,2	x(9)	x(9)	14,8
Island	5,1	11,3	x(2)	10,7	m	x(4,9)	2,0	9,3	9,0
Irland	15,0	18,7	x(5)	x(5)	13,7	x(5)	14,5	15,2	15,0
Italien	12,1	10,9	10,3	10,8	10,6	m	8,9	22,3	21,9
Japan	18,0	19,9	15,7	13,5	14,5	x(4,9)	8,4	12,4	11,0
Korea	21,0	30,2	19,9	16,0	17,8	a	m	m	m
Luxemburg ²	13,1	10,8	x(5)	x(5)	9,0	m	m	m	m
Mexiko	22,3	26,7	32,4	24,0	29,1	a	13,7	15,2	15,1
Niederlande	x(2)	16,0	x(5)	x(5)	15,7	x(5)	x(9)	x(9)	13,4
Neuseeland	10,3	19,9	18,8	10,9	14,4	9,0	7,4	9,0	8,5
Norwegen ²	m	11,7	10,4	9,2	9,8	x(4)	x(9)	x(9)	11,9
Polen	15,1	11,9	12,6	13,5	13,0	15,9	14,0	18,4	18,3
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowakische Rep.	9,9	19,4	13,9	14,0	14,0	8,4	7,6	11,0	10,8
Spanien	14,8	14,3	13,3	7,9	10,9	a	7,6	13,3	11,8
Schweden	10,8	12,3	12,1	14,1	13,1	m	x(9)	x(9)	9,0
Schweiz ²	m	m	m	m	m	m	m	18,7	m
Türkei	16,4	25,9	a	18,0	18,0	a	51,7	13,3	16,6
Ver. Königreich ¹	23,5	20,0	17,4	12,6	14,8	m	x(9)	x(9)	18,2
Vereinigte Staaten	15,5	15,5	15,5	15,6	15,5	a	x(9)	x(9)	15,2
Ländermittel	14,4	16,5	14,3	13,0	13,6	11,9	14,1	15,7	14,9
OECD-Partnerländer									
Argentinien ³	22,6	19,1	21,3	17,9	19,8	a	33,7	11,8	16,0
Brasilien ^{2,3}	18,8	22,4	17,9	16,7	17,5	a	x(9)	x(9)	14,8
Chile	22,9	33,9	33,5	32,3	32,7	a	m	m	m
China	m	21,9	20,0	16,3	18,8	m	m	m	m
Ägypten	23,6	22,2	20,2	14,5	17,2	m	m	m	m
Indien ³	40,5	40,2	37,2	27,5	32,5	34,8	22,0	22,2	22,2
Indonesien	16,3	23,4	18,8	16,8	18,0	a	x(9)	x(9)	18,7
Israel	m	20,9	13,4	12,9	13,1	m	m	m	m
Jamaika	m	29,7	x(5)	x(5)	20,3	m	m	m	m
Jordanien ²	20,3	19,9	x(2)	15,5	m	a	m	m	m
Malaysia ^{2,3}	20,6	18,8	x(5)	x(5)	16,9	24,1	30,4	26,2	18,8
Paraguay ³	18,4	17,3	14,2	14,8	14,5	m	15,4	m	m
Peru ^{2,3}	26,8	25,1	x(5)	x(5)	18,9	m	17,6	13,0	14,8
Philippinen	31,9	34,9	37,2	36,7	37,1	20,6	x(9)	x(9)	22,1
Russische Föd.	7,0	17,0	x(5)	x(5)	8,5	m	11,8	m	m
Sri Lanka	m	23,4	22,0	17,1	19,7	a	m	m	m
Thailand	28,5	18,5	19,5	19,9	19,7	a	25,4	38,0	35,0
Tunesien ²	20,4	21,5	17,9	18,0	18,0	m	x(9)	x(9)	20,4
Uruguay ^{2,3}	29,0	21,2	14,3	30,2	19,4	a	x(9)	x(9)	8,2
Simbabwe	m	38,6	x(5)	x(5)	22,1	m	m	m	m

1. Umfasst nur allgemein bildende Bildungsgänge im Primar- und Sekundarbereich I. 2. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 3. Referenzjahr 2002.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/110401658821>

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

Tabelle D2.3

Unterrichtende und nicht unterrichtende Beschäftigte in Bildungseinrichtungen (2003)

Unterrichtende und nicht unterrichtende Beschäftigte in Bildungseinrichtungen des Primar- und Sekundarbereichs pro 1.000 Schüler (basierend auf Vollzeitäquivalenten)

	Lehrende Beschäftigte		Professionelle Unterstützung für Schüler/ Studierende	Beschäftigte in Management/ Qualitätskontrolle/Verwaltung		Wartungs- und Betriebspersonal	Gesamt: unterrichtende und nicht unterrichtende Beschäftigte
	Lehrkräfte, akademische Mitarbeiter und andere Lehrende	Hilfslehrkräfte sowie Lehr- und wissenschaftliche Assistenten		Management einer Bildungseinrichtung sowie Management auf einer übergeordneten Ebene	Verwaltungspersonal in Bildungseinrichtungen und auf übergeordneter Ebene		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
OECD-Länder							
Australien	m	m	m	m	m	m	m
Österreich	88,5	m	m	5,4	m	m	m
Belgien	90,5	m	m	m	m	m	m
Belgien (fläm.) ¹	87,2	a	7,5	m	m	m	m
Kanada	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Rep.	67,4	0,2	5,8	7,6	18,9	16,7	116,6
Dänemark	m	m	m	m	m	m	m
Finnland	70,1	5,5	2,0	2,4	8,2	14,1	102,4
Frankreich	70,2	m	24,6	7,2	4,1	14,0	120,1
Deutschland	62,4	m	m	m	m	m	m
Griechenland	100,0	m	m	m	m	m	m
Ungarn	88,1	m	x(1 oder 5)	x(1 oder 5)	3,3	33,2	124,7
Island ²	89,9	6,1	5,0	9,5	4,7	25,9	141,2
Irland ¹	64,9	m	m	2,2	m	m	m
Italien	93,6	3,3	6,2	1,7	11,1	23,4	139,2
Japan	60,2	m	5,3	5,4	4,9	6,3	82,0
Korea	43,8	a	0,9	2,6	2,4	4,3	54,0
Luxemburg	101,6	m	m	m	m	m	m
Mexiko	36,2	m	m	m	m	m	m
Niederlande	63,1	m	m	5,4	m	m	m
Neuseeland	60,9	0,2	n	4,7	4,8	0,1	70,5
Norwegen	90,4	m	m	10,3	m	m	m
Polen	80,0	m	3,9	m	m	m	m
Portugal	m	m	m	m	m	m	m
Slowakische Rep.	65,8	m	m	6,5	m	m	m
Spanien	81,7	m	m	m	m	m	m
Schweden	78,7	2,1	m	4,8	m	m	m
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	42,2	m	m	m	m	m	m
Ver. Königreich	51,2	m	m	m	m	m	m
Vereinigte Staaten	64,5	13,0	8,9	3,8	10,4	22,8	123,5
Ländermittel	72,8	4,3	6,4	5,3	7,3	16,1	107,4
OECD-Partnerland							
Israel	60,2	m	m	3,7	m	m	m

1. Einschließlich Beschäftigter im postsekundären, nichttertiären Bereich. 2. Daten zum Management auf einer übergeordneten Ebene und Verwaltungspersonal nicht enthalten.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/110401658821>

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

Indikator D3: Gehälter von Lehrern

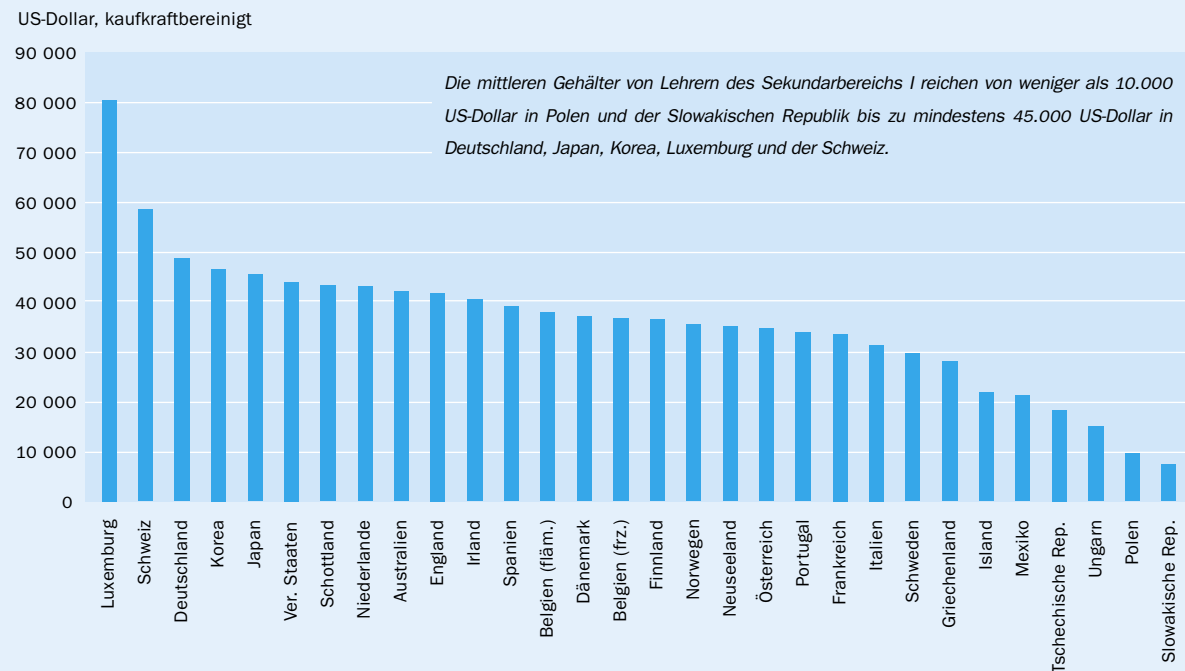
Dieser Indikator beschreibt das Anfangs-, das mittlere und das Höchstgehalt von Lehrern an öffentlichen Schulen des Primar- und Sekundarbereichs sowie die Anreizsysteme der Besoldungs- und Vergütungsordnungen für Lehrer. Zusammen mit der durchschnittlichen Klassengröße (s. Indikator D2) und der Arbeitszeit der Lehrer (s. Indikator D4) stellt dieser Indikator einige der wichtigsten Determinanten der Arbeitsbedingungen von Lehrern vor. Auch lässt sich die unterschiedliche Höhe der Bildungsausgaben pro Schüler (s. Indikator B1) bis zu einem gewissen Grad durch Unterschiede bei den Lehrergehältern zusammen mit anderen Faktoren wie dem zahlenmäßigen Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis (s. Indikator D2) erklären.

Wichtigste Ergebnisse

Abbildung D3.1a

Lehrergehälter im Sekundarbereich I nach 15 Jahren Berufserfahrung (2003)

Diese Abbildung zeigt die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Jahresgehälter von Lehrern (mit Mindestqualifikation) im Sekundarbereich I an öffentlichen Bildungseinrichtungen nach 15 Jahren Berufserfahrung. Die Gehälter sind in US-Dollar, kaufkraftbereinigt, angegeben.

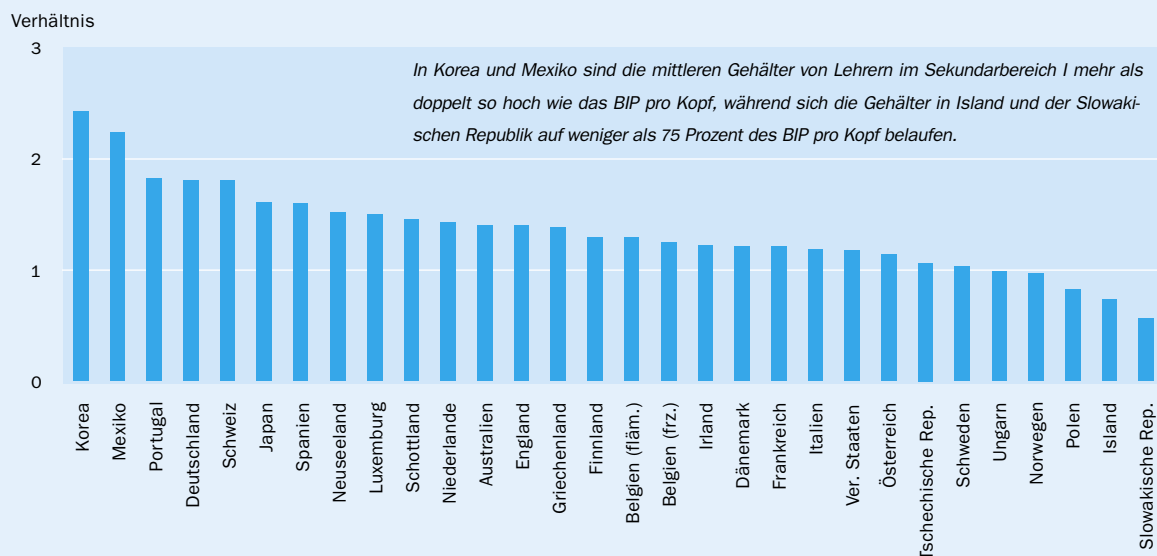


Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Jahresgehalts nach 15 Jahren Berufserfahrung.

Quelle: OECD. Tabelle D3.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/622245711285>

Abbildung D3.1b

Verhältnis der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Lehrergehälter im Sekundarbereich I nach 15 Jahren Berufserfahrung zum BIP pro Kopf (2003)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Verhältnisses des gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Jahresgehalts nach 15 Jahren Berufserfahrung zum BIP pro Kopf.

Quelle: OECD. Tabelle D3.1. [Hinweise](#) s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. [StatLink](http://dx.doi.org/10.1787/622245711285): <http://dx.doi.org/10.1787/622245711285>

Weitere interessante Einzelergebnisse dieses Indikators

- Im Durchschnitt liegt das Gehalt je Unterrichtszeitstunde für einen Lehrer im Sekundarbereich II um rund 40 Prozent über dem eines Lehrers im Primarbereich, wobei dieser Unterschied in Neuseeland, Polen, der Slowakischen Republik und den Vereinigten Staaten weniger als 5 Prozent ausmacht, während er in den Niederlanden und Spanien ganze 80 Prozent beträgt. Dort ist die Differenz zwischen Primar- und Sekundarbereich II in der Anzahl der zu leistenden Unterrichtsstunden am größten.
- Sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich sind die Höchstgehälter im Durchschnitt um rund 70 Prozent höher als die Anfangsgehälter, wobei dies von Land zu Land variiert und im Großen und Ganzen im Verhältnis zur Anzahl der Jahre steht, die ein Lehrer benötigt, um alle Gehaltsstufen zu durchlaufen. Die Höchstgehälter in Korea sind beispielsweise fast dreimal so hoch wie die Anfangsgehälter, es dauert jedoch 37 Jahre, bis man die Spitze der Gehaltsskala erreicht. Während das Verhältnis der Höchstgehälter zu den Anfangsgehältern in Portugal dem in Korea ähnelt, erreichen die Lehrer in Portugal die Spitze der Gehaltsskala jedoch bereits nach 26 Dienstjahren.
- Zwischen 1996 und 2003 sind die Lehrergehälter in praktisch allen Ländern real angestiegen, wobei die größten Zuwächse in Mexiko und Ungarn zu verzeichnen waren. In Spanien kam es im gleichen Zeitraum zu einem realen Rückgang der Gehälter im Primar- und Sekundarbereich II.

Politischer Hintergrund

In den Bildungssystemen ist eine große Anzahl von qualifizierten Kräften unter zunehmend wettbewerbsorientierten Marktbedingungen beschäftigt. Allen OECD-Ländern ist es ein großes Anliegen, dafür Sorge zu tragen, dass es genug qualifizierte Lehrer gibt. Das Angebot an qualifizierten Lehrkräften wird hauptsächlich bestimmt durch die Gehälter und Arbeitsbedingungen von Lehrern, einschließlich des Anfangsgehalts und des Systems der Besoldungs- und Vergütungsgruppen, sowie die dem Einzelnen während der Ausbildung zum Lehrer entstehenden Kosten im Vergleich zu den Gehältern und Kosten für andere hoch qualifizierte Berufe. Beides beeinflusst die beruflichen Entscheidungen potenzieller Lehrer und wer sich überhaupt für den Lehrerberuf interessiert.

Die Lehrergehälter sind der größte Einzelposten, wenn es um die Kosten der Bildung geht, und daher ein entscheidender Faktor für die politischen Entscheidungsträger, die sowohl die Qualität des Unterrichts aufrechterhalten wollen als auch einen ausgewogenen Bildungsetat anstreben. Die Höhe der Bildungsetats spiegelt das Ausbalancieren vieler miteinander in Zusammenhang stehender Faktoren wider. Hierzu gehören die Lehrergehälter, das zahlenmäßige Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis, der Umfang der für Schüler vorgesehenen Unterrichtszeit und die für Lehrer vorgeschriebene Anzahl an abzuleistenden Unterrichtszeitstunden.

Ergebnisse und Erläuterungen

Vergleich der Lehrergehälter

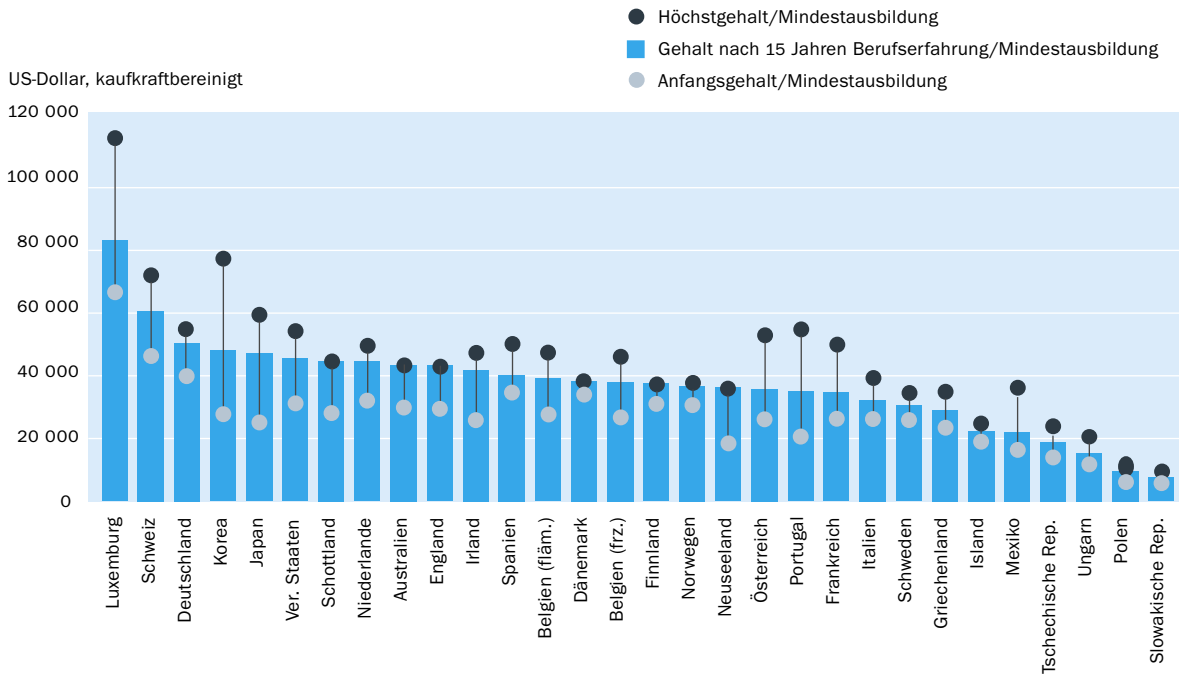
Der erste Teil dieses Indikators vergleicht die Höhe des gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Anfangsgehalts, des mittleren und des Höchstgehalts von Lehrern mit der Mindestqualifikation zum Unterrichten an öffentlichen Schulen des Primar- und Sekundarbereichs. Zunächst wird die absolute Höhe des gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Anfangsgehalts, des mittleren und des Höchstgehalts verglichen (in US-Dollar, kaufkraftbereinigt). Dies erlaubt Rückschlüsse darauf, wie sich die Berufserfahrung auf die Einstufung in den jeweiligen landesspezifischen Besoldungsgruppen und auf die Kosten der Unterrichtszeit in den einzelnen Ländern auswirkt. Als Zweites werden die Zulagensysteme untersucht. Im dritten Schritt werden dann die Veränderungen in den Lehrergehältern zwischen 1996 und 2003 verglichen.

Die Besoldungs- und Vergütungsgruppen basieren in der Regel zwar auf dem einfachen Prinzip der Qualifikationsstufen und der Dienstjahre, in Wirklichkeit aber ist die Struktur der Besoldungssysteme für Lehrer weit komplexer. Viele Länder bieten beispielsweise als Teil des Bruttojahresgehaltes Ortszuschläge für das Unterrichten in abgelegenen Regionen oder Familienzulagen. Leistungsansprüche können Fahrpreisermäßigungen im öffentlichen Verkehr, Steuerermäßigungen beim Erwerb kultureller Güter sowie andere quasi pekuniäre Ansprüche enthalten, die zum Grundgehalt eines Lehrers beitragen. Innerhalb der OECD-Länder gibt es darüber hinaus große Unterschiede bei der Besteuerung und den Sozialversicherungssystemen. Aus diesem Grunde ist bei einem Vergleich der Lehrergehälter Vorsicht geboten.

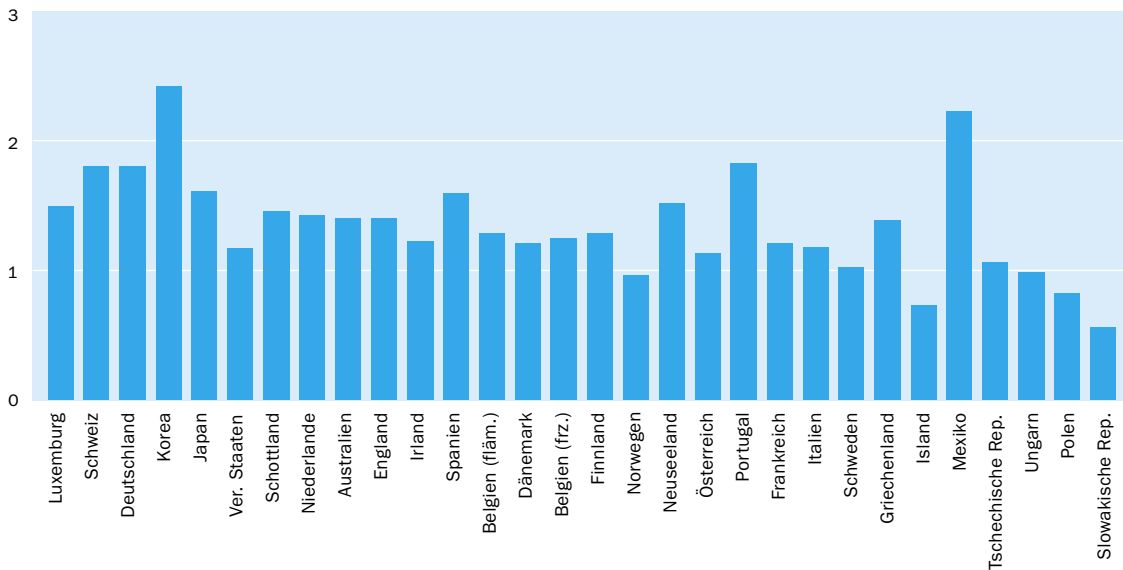
Abbildung D3.2

Lehrergehälter im Sekundarbereich I (2003)

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Jahresgehälter von Lehrern an öffentlichen Bildungseinrichtungen des Sekundarbereichs I (in US-Dollar, kaufkraftbereinigt) und das Verhältnis des Gehalts nach 15 Jahren Berufserfahrung zum BIP pro Kopf



Verhältnis des Gehalts nach 15 Jahren Berufserfahrung zum BIP pro Kopf



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Lehrergehälter im Sekundarbereich I nach 15 Jahren Berufserfahrung (mit Mindestqualifikation).

Quelle: OECD, Tabelle D3.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/622245711285>

Die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter, wie sie in diesem Indikator untersucht werden, sind zu unterscheiden sowohl von den tatsächlichen Gehaltszahlungen, die von den Regierungen zu tätigen sind, als auch von den Durchschnittsgehältern der Lehrer, die auch durch andere Faktoren beeinflusst werden, wie z. B. die Altersstruktur der Lehrerschaft und die Häufigkeit von Teilzeitarbeit. Indikator B6 zeigt die Gesamtbeträge, die für Lehrergehälter und -vergütungen aufgewendet werden. Da außerdem die Unterrichtszeit und die Arbeitsbelastung der Lehrer in den einzelnen Ländern stark voneinander abweichen können, sind diese Faktoren bei einem Vergleich der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Lehrergehälter in den einzelnen Ländern ebenfalls zu berücksichtigen (s. Indikator D4 und Kasten D3.1).

Die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Jahresgehälter für Lehrer mit 15 Jahren Berufserfahrung an Schulen des Sekundarbereichs I reichen von weniger als 10.000 US-Dollar in Polen und der Slowakischen Republik bis zu mehr als 50.000 US-Dollar in der Schweiz und 80.000 US-Dollar in Luxemburg (Tab. D3.1).

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter im Verhältnis zum Bruttoinlandsprodukt pro Kopf

Neben anderen Aspekten werden die Ausgaben der Länder für Lehrkräfte von den Möglichkeiten eines Landes, Bildungsausgaben zu finanzieren, beeinflusst. Ein Vergleich der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Lehrergehälter im Verhältnis zum BIP pro Kopf ist daher eine weitere Möglichkeit, den relativen Status der Lehrergehälter in den OECD-Ländern zu bewerten. Ein besserer Vergleichsmaßstab für die Bewertung von Lehrergehältern wären die Gehälter, die in den einzelnen Ländern in vergleichbaren Berufen gezahlt werden; in Ermangelung entsprechender Daten lässt sich durch das BIP pro Kopf jedoch zumindest eine gewisse Grundlage für einen standardisierten Vergleich herstellen.

Die mittleren Gehälter der Lehrer im Primar- und Sekundarbereich I bezogen auf das BIP pro Kopf sind in Island (0,73), Norwegen (0,96), Polen (0,82), der Slowakischen Republik (0,56) und Ungarn (0,98) am niedrigsten und in Korea (2,42), Mexiko (2,23 im Sekundarbereich I) und der Türkei (2,10 im Primarbereich) am höchsten. Im Sekundarbereich II (allgemein bildend) ist das Verhältnis in Norwegen (0,96), Polen (0,82) und der Slowakischen Republik (0,56) am niedrigsten, während es in Korea (2,42) und der Schweiz (2,07) am höchsten ist (Tab. D3.1).

Einige Länder wie Polen, die Slowakische sowie die Tschechische Republik, die Türkei und Ungarn weisen sowohl ein relativ niedriges BIP pro Kopf als auch niedrige Lehrergehälter auf. Andere Länder, z. B. Korea, Mexiko, Neuseeland, Portugal und Spanien, deren BIP pro Kopf auch relativ niedrig ist, weisen jedoch Lehrergehälter auf, die mit Ländern vergleichbar sind, die über ein viel höheres BIP verfügen. Deutschland, Luxemburg und die Schweiz haben ein hohes BIP pro Kopf und hohe Lehrergehälter (Abb. D3.2 und Tab. D3.1), wohingegen Norwegen ein hohes BIP pro Kopf aufweist, bei den mittleren Lehrergehältern jedoch am Durchschnitt liegt.

Vergleiche im Zeitverlauf zeigen, dass die Gehaltserhöhungen für Lehrer zwischen 1994 und 2003 nur in Deutschland, Griechenland und Neuseeland mit der Zunahme des BIP pro Kopf Schritt gehalten haben (Abb. D3.5).

In den meisten OECD-Ländern steigen die Lehrergehälter, je höher der Bildungsbereich ist. So liegt beispielsweise in Belgien, Finnland, Island, Luxemburg, den Niederlanden und der Schweiz das mittlere Gehalt eines Lehrers im Sekundarbereich II mindestens 30 Prozent über dem eines Lehrers im Primarbereich. Demgegenüber sind in Australien, England, Griechenland, Irland, Japan, Korea, Neuseeland, Norwegen, Polen, Portugal, Schottland, der Slowakischen Republik und den Vereinigten Staaten die Lehrergehälter im Sekundarbereich II mit denen im Primarbereich vergleichbar (Tab. D3.1).

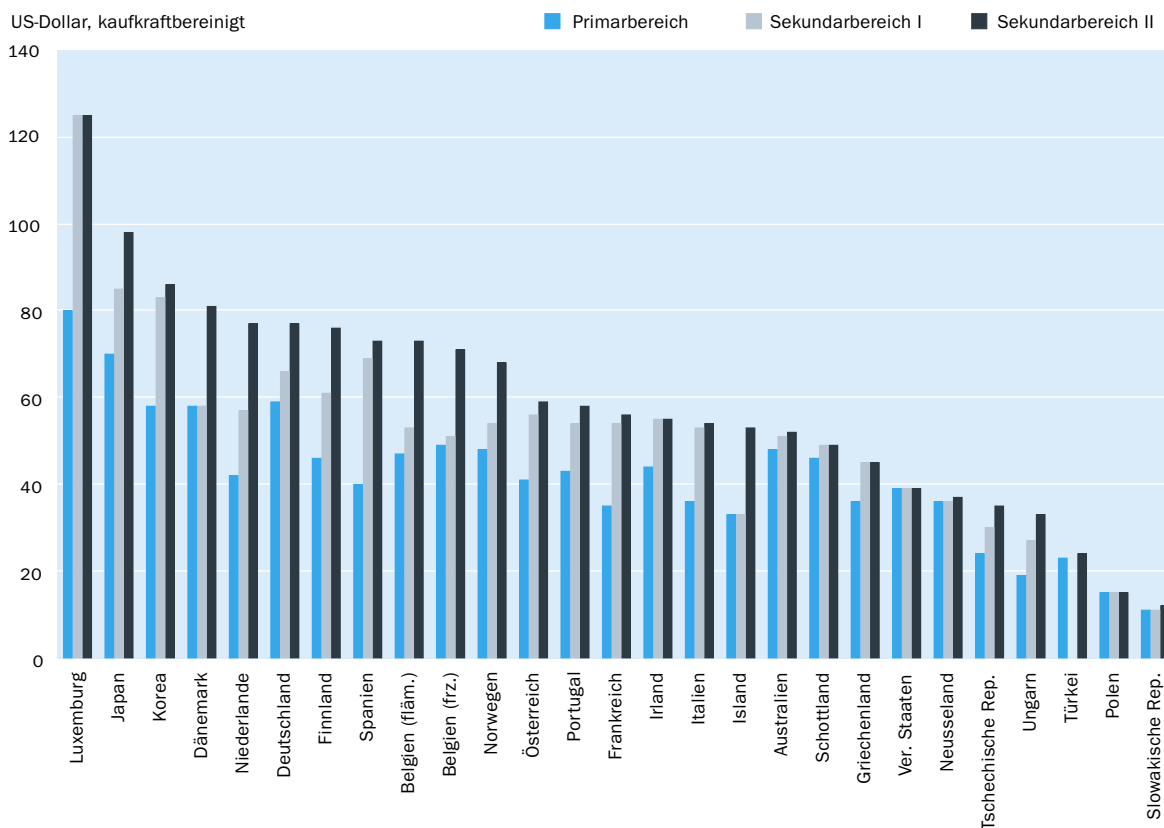
Gesetzlich bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter pro Netto-Unterrichtsstunde

Ein alternativer Maßstab für die Gehälter und die Kosten der Unterrichtszeit ergibt sich, wenn man das gesetzlich bzw. vertraglich vereinbarte Gehalt für einen Vollzeitlehrer in Beziehung setzt zu der Anzahl an Unterrichtszeitstunden, die dieser Lehrer pro Jahr zu unterrichten hat (s. Indikator D4). Bei diesem Maßstab erfolgt zwar keine Umrechnung der Gehälter auf die gesamte Zeit, die Lehrer für die unterschiedlichen unterrichtsbezogenen Aktivitäten aufwenden, es ergibt sich jedoch ein ungefähres Bild der Kosten für die Zeit, die Lehrer wirklich im Klassenzimmer verbringen. Das durchschnittliche Gehalt je Unterrichtszeitstunde nach 15 Jahren Berufserfahrung liegt im

Abbildung D3.3

Gehalt je Netto-Unterrichtszeitstunde, nach Bildungsbereich (2003)

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Jahresgehälter von Lehrern an öffentlichen Bildungseinrichtungen mit 15 Jahren Berufserfahrung (in US-Dollar, kaufkraftbereinigt) dividiert durch die Zahl der Netto-Unterrichtszeitstunden pro Jahr



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Gehalts pro Netto-Unterrichtszeitstunde im Sekundarbereich II.

Quelle: OECD, Tabelle D3.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/622245711285>

Primarbereich bei 41 US-Dollar, im Sekundarbereich I bei 51 US-Dollar und an allgemein bildenden Schulen des Sekundarbereichs II bei 59 US-Dollar. Im Primarbereich sind die Gehaltskosten je Unterrichtszeitstunde in Mexiko, Polen, der Slowakischen sowie der Tschechischen Republik, der Türkei und Ungarn relativ niedrig (ungefähr 20 US-Dollar oder weniger), in Dänemark, Deutschland, Japan, Korea und Luxemburg jedoch relativ hoch (fast 60 US-Dollar und mehr). In allgemein bildenden Schulen des Sekundarbereichs II variieren die Gehaltskosten je Unterrichtszeitstunde sogar in noch stärkerem Ausmaß und liegen zwischen höchstens 24 US-Dollar in Polen, der Slowakischen Republik und der Türkei und mehr als 80 US-Dollar in Dänemark, Japan, Korea und Luxemburg (Tab. D3.1 und Abb. D3.3).

Selbst in Ländern mit gleichen gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern im Primar- und Sekundarbereich sind die Gehälter je Unterrichtszeitstunde in der Regel im Sekundarbereich II höher als im Primarbereich, denn in den meisten Ländern müssen Lehrer im Sekundarbereich weniger Unterrichtsstunden geben als Lehrer im Primarbereich (s. Indikator D4). Im Durchschnitt liegt das Gehalt je Unterrichtszeitstunde für einen Lehrer im Sekundarbereich II um ungefähr 40 Prozent über dem eines Lehrers im Primarbereich. In Australien, Neuseeland, Polen, Schottland, der Slowakischen Republik, der Türkei und den Vereinigten Staaten beläuft sich dieser Unterschied auf höchstens 10 Prozent, während er in Belgien (fläm.), Finnland, Frankreich, Island, Luxemburg und Ungarn etwa 60 Prozent oder mehr beträgt und in den Niederlanden und Spanien 80 Prozent übersteigt. In Spanien ist der Unterschied zwischen der Unterrichtszeit im Primarbereich und Sekundarbereich II ausgeprägter als in jedem anderen Land (Tab. D3.1)

Kasten D3.1

Unterschiedliche Arbeitsbedingungen der Lehrer

Lehrergehälter und -vergütungen können in den verschiedenen Ländern ganz unterschiedliche Formen annehmen. Politische Diskussionen drehen sich im Allgemeinen in erster Linie um Gehälter und Sozialleistungen sowie Pensionen und verschiedene Formen der Sozialversicherung. Die Arbeitsbedingungen der Lehrer – einschließlich Unterrichtszeit und durchschnittlicher Klassengröße – könnten den Lehrerberuf jedoch mehr oder auch weniger attraktiv erscheinen lassen, so dass es sinnvoll ist, diese Faktoren eher gemeinsam als getrennt zu untersuchen.

Die nachstehende Tabelle enthält eine entsprechende Aufstellung für Lehrer im Primarbereich: Sie stellt für jedes Land die Lehrergehälter, die Unterrichtszeit und die durchschnittliche Klassengröße zusammenfassend dar und ordnet die Werte pro Land im Vergleich zu den für diese Kennzahlen errechneten länderübergreifenden Durchschnittswerten in Kategorien ein. Wenn der Wert eines Landes auffallend, d. h. um mehr als eine Standardabweichung, höher liegt als der länderübergreifende Durchschnitt, wird er als „hoch“ eingestuft; liegt er hingegen auffallend, d. h. um mehr als eine Standardabweichung, unter dem länderübergreifenden Durchschnitt, wird er als „niedrig“ eingestuft; ansonsten liegt er im „Durchschnitt“.

Die Zusammenfassung weist einige interessante Kontraste auf und zeigt, dass niedrige Gehälter für Lehrer im Primarbereich nicht unbedingt mit weniger Unterrichtszeit oder kleineren Klassen einhergehen. Umgekehrt sind hohe Gehälter nicht notwendigerweise mit einer höheren Belastung durch mehr Unterricht oder mit größeren Klassen verbunden. Beispielsweise weisen unter den Ländern mit niedrigen Lehrergehältern Polen, die Slowakische Republik und die Türkei auch eine niedrige Anzahl von Unterrichtszeitstunden pro Jahr auf, während die Unterrichtszeit in Mexiko, der Tschechischen Republik und Ungarn etwa im Durchschnitt liegt. Die Lehrer in der Türkei sehen sich jedoch auch mit hohen durchschnittlichen Klassengrößen konfrontiert.

Auch die Länder am anderen Ende der Gehaltsskala weisen interessante Gegensätze auf. In Deutschland, Korea und Luxemburg sind die Lehrergehälter hoch, und während die Unterrichtszeit der Lehrer im Primarbereich in jedem dieser Länder etwa im Länderdurchschnitt liegt, variiert die durchschnittliche Klassengröße stark.

Lehrergehälter und Unterrichtszeit im Primarbereich

Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung/ Mindestausbildung	Netto-Unterrichtszeit in Stunden		
	Niedrig	Durchschnitt	Hoch
Niedrig	Polen (D) Slowakische Republik (D) Türkei (H)	Mexiko (D) Tschechische Republik (D) Ungarn (D)	
Durchschnitt	Dänemark (D) Island (D) Japan (H)	Australien (D) Belgien (fläm.) Belgien (frz.) (D) Finnland Frankreich (D) Griechenland (N) Irland (D) Italien (D) Norwegen Österreich (D) Portugal (D) Spanien (D)	Neuseeland Niederlande Schottland Vereinigte Staaten (D)
Hoch		Deutschland (D) Korea (H) Luxemburg (N)	

Die Buchstaben in Klammern geben an, wie die Länder bei der durchschnittlichen Klassengröße im Primarbereich abschnitten, dabei bedeuten H = Hoch, D = Durchschnitt, N = Niedrig.

Lehrerfahrung und Qualifikationen wirken sich auf die Gehaltseinstufung der Lehrer aus

Ein Vergleich der Bruttogehälter der Lehrer in den verschiedenen Ländern zu Berufsbeginn, nach 15 Jahren Berufserfahrung und an der Spitze der Gehaltsskala ermöglicht Rückschlüsse über das Ausmaß, in dem die Berufserfahrung in den einzelnen Ländern die Gehaltseinstufung der Lehrer beeinflusst. Die Differenz zwischen dem gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Anfangsgehalt und den nachfolgenden Gehaltssteigerungen ist ein Anzeichen dafür, wie sehr sich Erfahrung finanziell auszahlt. Im Durchschnitt der OECD-Länder liegen die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter für Lehrer mit 15 Jahren Berufserfahrung im Primarbereich um 37 Prozent, im Sekundarbereich I ebenfalls um 37 Prozent und im Sekundarbereich II (allgemein bildend) um 40 Prozent höher als die Anfangsgehälter.

Die Höchstgehälter sind sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich im Durchschnitt rund 70 Prozent höher als die Anfangsgehälter. Allerdings variiert dieser Prozentsatz beträchtlich zwischen den einzelnen Ländern. In Japan, Korea, Mexiko, Österreich und Portugal betragen die Höchstgehälter im Sekundarbereich I mehr als das Doppelte der Anfangsgehälter, während sie in Dänemark, Deutschland, Finnland, Island und Norwegen lediglich 30 Prozent höher sind (Tab. D3.1).

Diese Zahlen sind im Zusammenhang mit der Anzahl von Dienstjahren zu sehen, die ein Lehrer benötigt, um die Spitze der Gehaltsskala zu erreichen, hierbei bestehen große Unterschiede. Im Sekundarbereich I erreichen Lehrer in Australien, Dänemark, England, Neuseeland und Schottland das Höchstgehalt relativ schnell nach 7 bis 9 Dienstjahren, während ein Lehrer in Frankreich, Griechenland, Italien, Japan, Korea, Österreich, der Slowakischen Republik, Spanien, der Tschechischen Republik und Ungarn erst nach mehr als 30 Dienstjahren das Höchstgehalt erhält (Tab. D3.1).

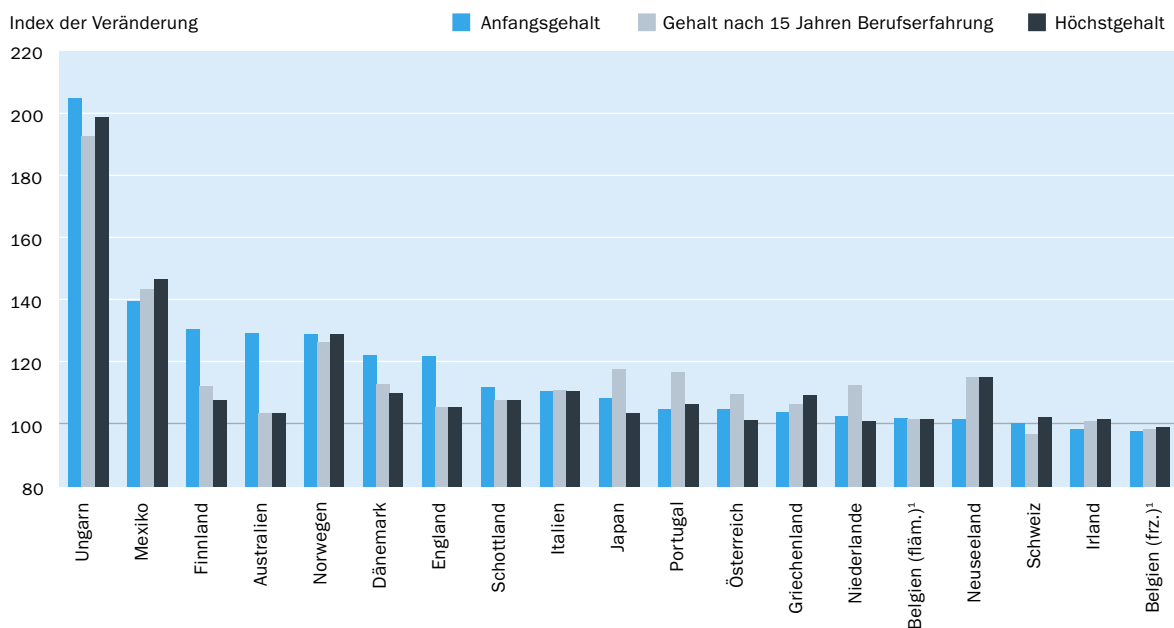
Lehrergehälter zwischen 1996 und 2003

Bei einem Vergleich des Index der Veränderung zwischen 1996 und 2003 bei den Lehrergehältern zeigt sich, dass diese in fast allen Ländern real angestiegen sind, und zwar sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich. In Mexiko und Ungarn gab es für alle Bildungsbereiche die stärksten Zuwächse mit mehr als 40 Prozent, obwohl die Gehälter in beiden Ländern weiterhin unter dem OECD-Durchschnitt liegen und im Fall von Ungarn auch im Verhältnis zum BIP pro Kopf niedrig sind. In einigen Ländern

Abbildung D3.4

Veränderungen der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrern im Sekundarbereich I in Punkten auf der Besoldungs- bzw. Vergütungsskala (1996, 2003)

Index der Veränderung zwischen 1996 und 2003 (1996 = 100, unter Verwendung des BIP-Deflators zu Preisen von 2003)



1. Die Daten für Belgien im Jahr 1996 basieren auf ganz Belgien.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Index der Veränderung zwischen 1996 und 2003 bei den Anfangsgehältern der Lehrer.

Quelle: OECD, Tabelle D3.3. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/622245711285>

kam es allerdings zu einem realen Gehaltsrückgang zwischen 1996 und 2003, am auffälligsten ist dies in Spanien im Primarbereich und Sekundarbereich II (Tab. D3.3 und Abb. D3.4).

Die Entwicklung der Gehälter unterscheidet sich auch bei den Gehältern auf verschiedenen Stufen der Gehaltsskala, was auf eine unterschiedliche Situation bezüglich Lehrerangebot und -nachfrage in den einzelnen Ländern hindeuten kann. So sind beispielsweise in Australien, Dänemark, England, Finnland und Schottland die Anfangsgehälter für alle Bildungsbereiche schneller angestiegen als die mittleren oder die Höchstgehälter, was auf das Bemühen hindeutet, in diesen Ländern neue Lehrer für den Beruf zu gewinnen. Im Gegensatz dazu sind in Japan, Neuseeland, den Niederlanden, Österreich und Portugal die mittleren Gehälter relativ rasch gestiegen, und in Neuseeland sind auch die Höchstgehälter schneller gestiegen als die Anfangsgehälter. Angesichts einer recht kurzen Gehaltsskala (8 Unterrichtsjahre führen zum Höchstgehalt) liegt auch der Fokus in Neuseeland jedoch eindeutig auf der Anwerbung von Lehrern.

Kasten D3.2

Entscheidungsbefugnisse in Bezug auf die Einstufung auf der Gehaltsskala für Lehrer im Sekundarbereich I

Wie auch hinsichtlich der Arbeitsbedingungen von Lehrern insgesamt wird kontrovers darüber diskutiert, ob die Schulen möglicherweise den Lehrermangel eher beseitigen und die Bedürfnisse der Lehrer leichter mit den Anforderungen der Schule in Einklang bringen können, wenn die Entscheidungsbefugnisse über Lehrergehälter auf die lokale Ebene übertragen werden. Die folgende Tabelle stellt die staatlichen Instanzen gegenüber, die in jedem Land für die Einstufung der Lehrer im Sekundarbereich I im öffentlichen Bildungswesen zuständig sind.

Entscheidungsträger	Ausmaß der Autonomie bei Entscheidungen			
	In völliger Autonomie	Nach Beratung	Innerhalb eines vorgegebenen Rahmens	Sonstiges
Zentral	Dänemark England Finnland Frankreich Griechenland Italien Korea Luxemburg Neuseeland Norwegen Österreich Portugal Türkei	Deutschland Mexiko		
„Bundesland“, Provinz, Region	Australien Belgien (frz.) Japan		Spanien	
Lokal			Ungarn	Island ¹
Schule	Schweden		Niederlande Slowakische Republik Tschechische Republik	

1. Gehaltsvertrag zwischen lokalen Behörden und Lehrerverband.
Quelle: OECD/INES-Erhebung von 2003 über Entscheidungsbefugnisse.

Die Tabelle zeigt, dass diese Entscheidungen in allen in diesen Vergleich einbezogenen Ländern in der Regel zentral in völliger Autonomie getroffen werden. Nur in den Niederlanden, Schweden, der Slowakischen und der Tschechischen Republik werden die Entscheidungen über die Gehaltsstufen auf Schulebene getroffen. In Schweden werden diese Entscheidungen innerhalb eines vorgegebenen Rahmens getroffen, der durch Tarifabkommen über die Anhebung der Besoldungsgruppen, die Haushaltsmittel der Gemeinden und autonome Entscheidungen auf Seiten der Schule gesetzt wird. Das individuelle Vergütungssystem für Lehrer in Schweden sieht vor, dass bei der Einstellung von Lehrern individuelle Gehälter ausgehandelt werden, die die Qualifikationen der Lehrer, die Situation auf dem Arbeitsmarkt vor Ort, die Leistungen sowie die Aufgabenbereiche der jeweiligen Lehrer berücksichtigen. Das führt zu größeren Unterschieden bei den Lehrergehältern, wobei diejenigen, die in einem Bereich mit Lehrermangel tätig sind oder nachweislich bessere Leistungen vorweisen können, mehr aushandeln können.

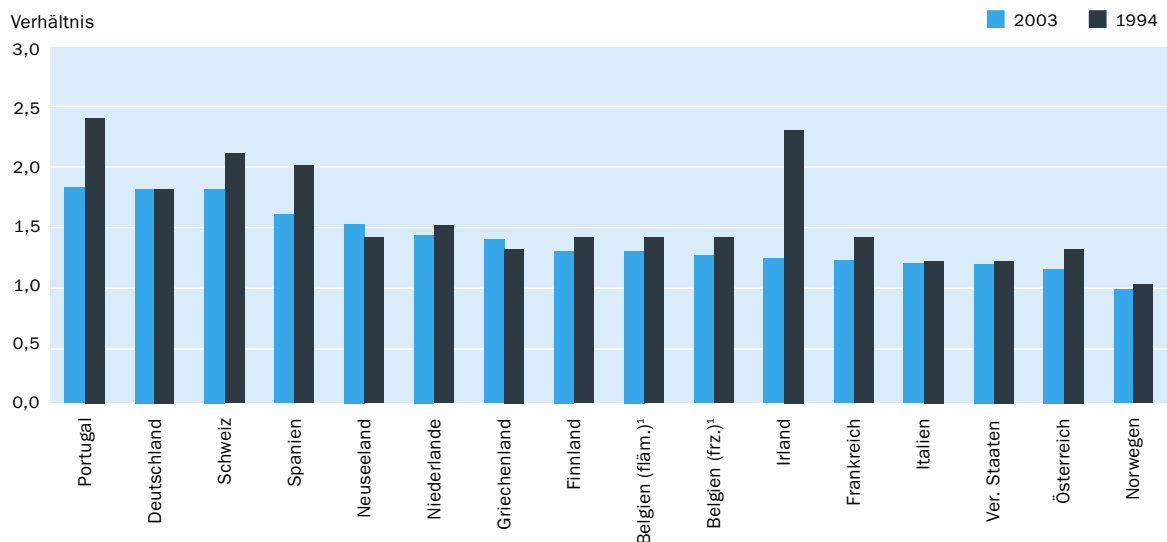
Anreizprogramme und Zulagen

Zusätzlich zu den allgemeinen Besoldungs- und Vergütungsgruppen wurden in vielen Ländern Anreizprogramme für Lehrer entwickelt, entweder in Form finanzieller Vergütungen und/oder in Form der Reduzierung der zu leistenden Unterrichtsstunden. In Verbindung mit dem Anfangsgehalt beeinflussen solche Anreizprogramme die Entscheidung, den Lehrerberuf zu ergreifen und ihn auch langfristig auszuüben. Anreizprogramme für Berufsanfänger können Familienzulagen oder Ortszuschläge für die Lehrtätigkeit an bestimmten Orten sein, ein höheres Anfangsgehalt für Qualifikatio-

Abbildung D3.5

Veränderungen der relativen Lehrergehälter im Sekundarbereich I (1994, 2003)

Verhältnis des Gehalts nach 15 Jahren Berufserfahrung im Sekundarbereich I (an öffentlichen Bildungseinrichtungen) zum BIP pro Kopf



1. Die Daten für Belgien im Jahr 1994 basieren auf ganz Belgien.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Verhältnisses des Gehalts nach 15 Jahren Berufserfahrung im Sekundarbereich I zum BIP pro Kopf im Jahr 2003.

Quelle: OECD, Tabelle P35 aus *Bildung auf einen Blick 1996* und Tabelle D3.1. Hinweis s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/622245711285>

nen, die über die für den Lehrberuf erforderlichen Mindestanforderungen hinausgehen, sowie weitere Zulagen für Lehrqualifikationen in mehreren Fachgebieten oder die Qualifikation, Schüler mit einem speziellen Bildungsbedarf zu unterrichten.

Zulagen zum Grundgehalt können den Lehrern an öffentlichen Schulen entweder vom Fachbereichs- oder Schulleiter oder von amtlicher Seite auf lokaler, regionaler oder nationaler Ebene gewährt werden. Die Kriterien, anhand derer diese Zulagen gewährt werden, lassen sich in drei grundsätzliche Kategorien einteilen: Kriterien, die auf Unterrichtsbedingungen und -verantwortlichkeiten beruhen, Kriterien im Zusammenhang mit den Qualifikationen, der Ausbildung und der Leistung eines Lehrers sowie auf demographischen und anderen Kennzahlen beruhende Kriterien.

Eine spezielle Art von Zulage ist die Reduzierung der zu leistenden Unterrichtsstunden. In einigen Ländern werden so Berufserfahrung bzw. lange Dienstzeiten anerkannt (z. B. in Griechenland und Island), in anderen werden Lehrer für die Übernahme zusätzlicher Aufgaben oder Aktivitäten (z. B. Leitung der Theatergruppe oder die Tätigkeit als Supervisor für angehende Lehrer) anstelle einer zusätzlichen Vergütung durch eine Reduzierung der Anzahl der Unterrichtsstunden belohnt.

Entscheidungsebene bei Sonderzulagen

In den meisten Ländern erhalten alle oder fast alle Lehrer Zulagen, wenn sie Managementaufgaben übernehmen: mehr Stunden oder Klassen als in einem Vollzeitvertrag vorgesehen unterrichten (z. B. Stellvertretungspflichten) oder besondere Aufgaben übernehmen wie die Beratung oder Ausbildung von angehenden Lehrern. Obwohl in vielen Ländern die Zulagen für Überstunden, Managementaufgaben und besondere Aufgaben und Aktivitäten auf nationaler Ebene geregelt sind, liegt in etwa der Hälfte der OECD-Länder mit vergleichbaren Daten (in Australien, Dänemark, England, Finnland, Griechenland, Island, Italien, Neuseeland, Österreich, Portugal, Schottland, Schweden, der Slowakischen sowie der Tschechischen Republik und Ungarn) die Zuständigkeit für Entscheidungen hinsichtlich Höhe und Ausmaß der Zulagen für solche Tätigkeiten teilweise auch bei den Schulen selbst.

Zulagen für Management- und Verwaltungsaufgaben

In den meisten Ländern werden Managementpositionen in Abhängigkeit vom jeweiligen Schultyp von lokalen, regionalen oder nationalen Behörden besetzt. In Österreich beispielsweise hat der auf die betreffende Position Berufene ein gesetzlich bzw. vertraglich festgelegtes Recht auf eine Reduzierung der zu leistenden Unterrichtsstunden (bzw. Freistellung von Lehrverpflichtungen) und auf eine Zulage, die von der Besoldungs- und Vergütungsgruppe, der Zahl an Dienstjahren und der Größe der Schule abhängt (mit einer Sonderzulage bei langfristiger Ausübung der Funktion). Lehrer, die eingeschränktere Verwaltungs- oder Koordinierungsaufgaben übernehmen, erhalten eine Zulage in fester Höhe oder eine Reduzierung ihrer Lehrbelastung. Beides wird zentral festgelegt und fällt immer dann an, wenn eine solche Funktion vergeben wird (in der Regel durch den Schulleiter). Der Schulleiter kann über ein gewisses Budget für Sonderleistungen (Zulagen in fester Höhe) bei Übernahme zusätzlicher Verpflichtungen selbst verfügen. Für bestimmte Projekte kann das Österreichische Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur eine Reduzierung der zu leistenden Unterrichtsstunden gewähren.

In England wurden mit Gültigkeit ab dem 1. September 2000 Zusatzpunkte in den Besoldungs- und Vergütungsgruppen für die Übernahme zusätzlicher Aufgaben durch Zulagen in fester Höhe ersetzt, wenn wichtige, genau spezifizierte Managementaufgaben übernommen werden, die das für die meisten Lehrer übliche Maß überschreiten. Für Schulleiter und ihre Stellvertreter gab es gesonderte Besoldungs- und Vergütungsgruppen.

In Portugal erhalten die Schulleiter während ihrer Amtszeit eine Gehaltserhöhung, während Fachbereichsleitern, Koordinatoren der Lehrer einer Klassenstufe und Klassenlehrern für den Zeitraum, in dem sie diese Position innehaben, eine Reduzierung der zu leistenden Unterrichtsstunden gewährt wird. Der Schulvorstand entscheidet über eine Reduzierung der zu leistenden Unterrichtsstunden für diejenigen, die Aufgaben im mittleren Management übernehmen.

In Spanien sollte es im Sekundarbereich I und II einen Leiter für jeden didaktischen Fachbereich geben. Wenn es eine Lehrkraft mit dem anerkannten Status eines *Catedrático* gibt (dienstältere, erfahrene Lehrer), übernimmt er/sie die Fachbereichsleitung. Falls es mehr als einen *Catedrático* gibt, kann der Fachbereich dem Schulleiter einen dieser Lehrer als Fachbereichsleiter vorschlagen, in jedem Fall entscheidet jedoch der Schulleiter über die definitive Nominierung, und die örtliche Bildungsbehörde trifft die endgültige Entscheidung. Falls es in einem Fachbereich keinen *Catedrático* gibt, kann jeder der anderen Lehrer Fachbereichsleiter werden (in der Regel nehmen die Lehrer diese Funktion im Rotationsverfahren wahr). Alle Fachbereichsleiter erhalten eine Gehaltszulage in fester Höhe während des Zeitraums, in dem sie diese Verantwortung übernehmen. Das „Mandat“ eines Fachbereichsleiters hat in der Regel eine Dauer von vier Jahren. Im Primarbereich kann jeder Lehrer die Funktion eines Koordinators für die Lehrer einer Klassenstufe übernehmen, allerdings wird für diese Position keinerlei Gehaltszulage gewährt (siehe Tab. D3.2a, D3.2b, D3.2c und D3.2d im Internet unter <http://dx.doi.org/10.1787/622245711285> sowie Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005).

Zulagen für herausragende Leistungen

In den Ländern gibt es verschiedene Methoden zur Feststellung und Anerkennung guter Unterrichtsleistungen. In manchen Fällen wird der Abschluss beruflicher Weiterentwicklungsmaßnahmen oder die Übernahme zusätzlicher Aufgaben durch gesonderte finanzielle Zulagen anerkannt, und manchmal können diese auch explizit für herausragende Leistungen wie etwa durch einen Lehrer verbesserte Schülerleistungen vergeben werden (siehe Tab. D3.2a, D3.2b, D3.2c und D3.2d).

In England können für herausragende Leistungen Sonderpunkte in den Vergütungs- und Besoldungsgruppen vergeben werden. Erfahrene Lehrer können auch beantragen, dass sie auf das Erreichen eines außergewöhnlichen Leistungsniveaus hin bewertet werden. Dabei findet dann ein Vergleich mit nationalen Standards statt. Bei Erfolg gelangen sie in die „obere Vergütungs- und Besoldungsskala“ mit der Aussicht auf weitere leistungsorientierte Gehaltserhöhungen. Auch in Dänemark, Mexiko, Neuseeland, Norwegen, Portugal, der Slowakischen sowie der Tschechischen Republik, der Türkei und Ungarn können Zulagen für herausragende Leistungen gewährt werden. In Mexiko erhalten Lehrer die Zulagen für herausragende Leistungen basierend auf einer Bewertung der Lernerfolge der Schüler in einer Klasse oder einem Fach. In Portugal

können sich Lehrer nach 15 Unterrichtsjahren und einer guten Benotung durch den Fachbereichsleiter um eine Sonderbewertung ihres Lebenslaufes bewerben und eine Beförderung um zwei Dienstaltersstufen erreichen, von diesem Verfahren wird jedoch selten Gebrauch gemacht. In der Türkei beruht die Zahlung von Gehaltszulagen für herausragende Leistungen von Lehrern auf einer Bewertung durch das Provinzdirektorat für Bildung und das Bildungsministerium (siehe Tab. D3.2a, D3.2b, D3.2c und D3.2d im Internet unter <http://dx.doi.org/10.1787/622245711285> sowie Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005). Durch Unterschiede bei der Besteuerung und beim Sozialversicherungssystem können Zulagen und Leistungsansprüche das Grundgehalt der Lehrer in den einzelnen OECD-Ländern unterschiedlich stark aufstocken.

Allgemein gibt es zunehmend besondere Anreize, mit denen Lehrer für das Unterrichten unter besonders schwierigen Bedingungen entlohnt werden. Finanzielle Anreize wie etwa Gehaltszulagen für das Unterrichten in problematischen Gebieten, Transportkostenzuschüsse für Lehrer in abgelegenen Regionen oder Zulagen für das Unterrichten an Schulen mit besonderen Anforderungen finden sich heute häufiger. Das Kriterium „Unterrichten in benachteiligten oder abgelegenen Gebieten oder in Gebieten mit hohen Lebenshaltungskosten“ kommt in 19 von 30 Ländern zur Anwendung. Die Gehaltsanpassungen werden häufiger von offiziellen Stellen auf nationaler, lokaler oder regionaler Ebene vorgenommen als durch den Fachbereichs- oder Schulleiter.

Definitionen und angewandte Methodik

Die Daten stammen aus der OECD/INES-Erhebung 2004 zu Lehrern und Lehrplänen und beziehen sich auf das Schuljahr 2002/2003.

Die Daten zu den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern und den Zulagen für Lehrer (Tab. D3.1) stammen aus der OECD/INES-Erhebung von 2004 zu Lehrern und Lehrplänen. Die Angaben beziehen sich auf das Schuljahr 2002/2003 und sind gemäß den offiziellen Vorschriften für öffentliche Einrichtungen angegeben.

Die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter (Tab. D3.1) beziehen sich auf das reguläre Gehalt gemäß offizieller Besoldungs- und Vergütungsgruppen. Die angegebenen Gehälter sind Bruttogehälter (die vom Arbeitgeber für die Arbeit bezahlte Gesamtsumme) abzüglich der Arbeitgeberbeiträge zur Sozial- und Rentenversicherung (gemäß bestehenden Besoldungs- und Vergütungsgruppen). Die Gehälter werden „vor Steuer“, d. h. vor Abzug der Einkommensteuern, angegeben.

Die kaufkraftbereinigten Wechselkurse zur Umrechnung der Bruttogehälter der Lehrer stammen aus der Datenbank *Volkswirtschaftliche Gesamtrechnungen* der OECD. Das Referenzdatum für das BIP pro Kopf ist das Kalenderjahr 2002, während der Referenzzeitraum für die Lehrergehälter der Zeitraum zwischen dem 30. Juni 2002 und dem 30. Juni 2003 ist. Der Referenzzeitraum für die Kaufkraftparitäten ist 2002/2003. Die Daten wurden auf den Januar 2003 inflationsbereinigt. Bei Ländern mit abweichendem Haushaltsjahr (d. h. Australien und Neuseeland) und bei Ländern, deren genauer Zeitraum für die Gehälter der Lehrer geringfügig vom OECD-Standard abweicht (z. B. Island, Norwegen, Spanien und Ungarn), wurde der Deflator nur dann angepasst, wenn

die sich ergebende Anpassung über 1 Prozent lag. Geringere Anpassungen wurden vernachlässigt, weil selbst für Gehälter, die sich auf 2002/2003 beziehen, der genaue Zeitraum, in dem die Gehälter gelten, nur geringfügig abweicht. Die Referenzstatistiken sowie die Referenzjahre für die Gehälter der Lehrer sind in Anhang 2 aufgeführt.

Zur Berechnung der Veränderungen der Lehrergehälter (Tab. D3.3) erfolgte die Umrechnung der Gehälter von 1996 auf die Preise von 2003 mit Hilfe des BIP-Deflators.

Die angegebenen Anfangsgehälter beziehen sich auf das reguläre durchschnittliche Bruttojahresgehalt eines Vollzeitlehrers am Anfang der Lehrerlaufbahn mit der für eine Lehrerqualifikation erforderlichen Mindestausbildung.

Die Gehälter für Lehrer mit 15 Jahren Berufserfahrung beziehen sich auf das reguläre Jahresgehalt eines Vollzeitlehrers mit der für eine Lehrerqualifikation erforderlichen Mindestausbildung und 15 Jahren Berufserfahrung. Die erfassten Höchstgehälter beziehen sich auf das reguläre maximale Jahresgehalt (an der Spitze der Vergütungs-/Besoldungsordnung) eines Vollzeitlehrers mit dem für seine Stelle mindestens erforderlichen Ausbildungsstand.

Zulagen zum Grundgehalt sind hier definiert als jegliche Abweichung beim Gehalt zwischen dem, was ein bestimmter Lehrer als Einkommen für die an der Schule geleistete Arbeit bezieht, und dem Betrag, den er ausschließlich aufgrund seiner Erfahrung bekommen müsste (d. h. der Anzahl der Berufsjahre als Lehrer). Zulagen können dauerhaft oder zeitlich befristet sein und dazu führen, dass ein Lehrer in den „außertariflichen Bereich“, in eine andere Besoldungs-/Vergütungsskala oder auf die nächsthöhere Besoldungs-/Vergütungsstufe gelangt.

Die Daten zu den Entscheidungsbefugnissen stammen aus der OECD/INES-Erhebung von 2003 über Entscheidungsbefugnisse in öffentlichen Bildungseinrichtungen des Sekundarbereichs I und beziehen sich auf das Schuljahr 2003/2004. In Bezug auf die Vergütungs-/Besoldungsskalen für Lehrer wurde in der Erhebung gefragt, welche Ebene im Bildungssystem über Einstufung gemäß Vergütungs-/Besoldungsskalen (ohne Zulagen) von Lehrern entscheidet und mit welchem Grad an Autonomie diese Entscheidungen gefällt werden.

Zusätzliche Informationen

Material mit weiteren Einzelheiten zu diesem Indikator findet sich im Internet unter <http://dx.doi.org/10.1787/622245711285>:

Table D3.2b: Adjustments to base salary for teachers in public schools made by head teacher/school principal (Zulagen zum Grundgehalt für Lehrer an öffentlichen Bildungseinrichtungen, über die vom Fachbereichs-/Schulleiter entschieden wird) (2003)

Table D3.2c: Adjustments to base salary for teachers in public schools made by the local or regional authority (Zulagen zum Grundgehalt für Lehrer an öffentlichen Bil-

dungseinrichtungen, über die von der lokalen oder regionalen Behörde entschieden wird) (2003)

Table D3.2d: Adjustments to base salary for teachers in public schools made by the national authority (Zulagen zum Grundgehalt für Lehrer an öffentlichen Bildungseinrichtungen, über die von der nationalen Behörde entschieden wird) (2003).

Hinweise zu den in Bezug auf diesen Indikator in den einzelnen Ländern verwendeten Definitionen und angewandter Methodik siehe Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005.

Ferner enthielt der Indikator D6 in *Bildung auf einen Blick 2004* (OECD, 2004c) eine eingehendere Analyse über die Entscheidungsbefugnisse im Bildungsbereich. Informationen zu der zugrunde liegenden Erhebung über Entscheidungsbefugnisse finden sich in *Education at a Glance 2004*, Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2004) unter der Überschrift „Indicator D6, Locus of decision making at lower secondary levels“. Die vollständigen Daten zu den Entscheidungsbefugnissen sind unter der Überschrift „Underlying data on decision making for Indicator D6“ (www.oecd.org/edu/eag2004) abrufbar.

Tabelle D3.1

Lehrergehälter (2003)

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Jahresgehälter von Lehrern an öffentlichen Bildungseinrichtungen: Anfangsgehalt, Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung und Höchstgehalt, nach Bildungsbereich, in US-Dollar (kaufkraftbereinigt)

	Primarbereich				Sekundarbereich I				Sekundarbereich II (allgemein bildend)			
	Anfangsgehalt/Mindestausbildung	Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung/Mindestausbildung	Höchstgehalt/Mindestausbildung	Verhältnis des Gehalts nach 15 J Berufserfahrung zum BIP pro Kopf	Anfangsgehalt/Mindestausbildung	Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung/Mindestausbildung	Höchstgehalt/Mindestausbildung	Verhältnis des Gehalts nach 15 J Berufserfahrung zum BIP pro Kopf	Anfangsgehalt/Mindestausbildung	Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung/Mindestausbildung	Höchstgehalt/Mindestausbildung	Verhältnis des Gehalts nach 15 J Berufserfahrung zum BIP pro Kopf
OECD-Länder												
Australien	28 642	42 057	42 057	1,40	28 865	42 078	42 078	1,40	28 865	42 078	42 078	1,40
Österreich	24 475	32 384	48 977	1,06	25 439	34 666	51 269	1,13	25 776	35 670	54 139	1,16
Belgien (fläm.)	27 070	37 128	44 626	1,26	27 070	37 913	46 223	1,28	33 588	48 485	58 279	1,64
Belgien (frz.)	25 684	35 474	42 884	1,20	25 995	36 690	44 945	1,24	32 395	47 193	56 925	1,60
Tschechische Rep.	13 808	18 265	23 435	1,06	13 808	18 265	23 435	1,06	16 817	20 259	25 988	1,18
Dänemark	32 939	37 076	37 076	1,21	32 939	37 076	37 076	1,21	32 331	45 425	45 425	1,48
England	28 608	41 807	41 807	1,40	28 608	41 807	41 807	1,40	28 608	41 807	41 807	1,40
Finnland	27 023	31 785	31 785	1,12	30 336	36 444	36 444	1,29	34 374	42 139	42 139	1,49
Frankreich	23 106	31 082	45 861	1,12	25 564	33 540	48 440	1,21	26 035	34 010	48 957	1,22
Deutschland	38 216	46 223	49 586	1,71	39 650	48 804	50 949	1,80	42 881	52 570	54 928	1,94
Griechenland	22 990	28 006	33 859	1,38	22 990	28 006	33 859	1,38	22 990	28 006	33 859	1,38
Ungarn	11 701	14 923	19 886	0,98	11 701	14 923	19 886	0,98	13 286	18 463	24 185	1,22
Island	18 742	21 692	24 164	0,73	18 742	21 692	24 164	0,73	24 159	29 641	31 433	1,00
Irland	24 458	40 514	45 910	1,22	25 295	40 514	45 910	1,22	25 295	40 514	45 910	1,22
Italien	23 751	28 731	34 869	1,08	25 602	31 304	38 306	1,18	25 602	32 186	40 058	1,21
Japan	24 514	45 515	57 327	1,60	24 514	45 515	57 327	1,60	24 514	45 543	59 055	1,60
Korea	27 214	46 640	74 965	2,42	27 092	46 518	74 843	2,42	27 092	46 518	74 843	2,42
Luxemburg	44 712	61 574	91 131	1,14	64 416	80 520	111 910	1,50	64 416	80 520	111 910	1,50
Mexiko	12 688	16 720	27 696	1,75	16 268	21 242	35 056	2,23	m	m	m	m
Niederlande	30 071	39 108	43 713	1,29	31 188	43 054	47 977	1,42	31 492	57 647	63 586	1,90
Neuseeland	18 132	35 078	35 078	1,51	18 132	35 078	35 078	1,51	18 132	35 078	35 078	1,51
Norwegen	29 719	35 541	36 806	0,96	29 719	35 541	36 806	0,96	29 719	35 541	36 806	0,96
Polen	6 257	9 462	10 354	0,82	6 257	9 462	10 354	0,82	6 257	9 462	10 354	0,82
Portugal	20 150	33 815	53 085	1,81	20 150	33 815	53 085	1,81	20 150	33 815	53 085	1,81
Schottland	27 223	43 363	43 363	1,45	27 223	43 363	43 363	1,45	27 223	43 363	43 363	1,45
Slowakische Rep.	5 771	7 309	9 570	0,56	5 771	7 309	9 570	0,56	5 771	7 309	9 570	0,56
Spanien	29 973	34 890	43 816	1,42	33 702	39 019	48 352	1,59	34 614	40 231	49 712	1,64
Schweden	24 488	28 743	32 956	1,00	25 278	29 617	33 567	1,03	26 278	30 934	35 610	1,07
Schweiz	37 544	49 932	59 667	1,54	44 563	58 520	69 645	1,80	52 572	67 355	80 706	2,07
Türkei	12 903	14 580	16 851	2,10	a	a	a	a	11 952	13 630	15 900	1,96
Vereinigte Staaten	30 339	43 999	53 563	1,17	30 352	43 999	52 603	1,17	30 471	44 120	52 745	1,17
Ländermittel	24 287	33 336	40 539	1,31	26 241	35 876	43 477	1,35	27 455	38 317	45 948	1,43
OECD-Partnerländer												
Argentinien ¹	6 901	9 670	11 612	0,85	9 459	13 264	15 929	1,17	9 459	13 264	15 929	1,17
Brasilien ¹	8 888	12 005	13 292	1,56	12 138	14 380	17 444	1,87	15 494	17 669	17 908	2,30
Chile	11 709	13 671	18 437	1,25	11 709	13 671	18 437	1,25	11 709	14 306	19 302	1,31
Ägypten	1 046	2 184	m	0,57	1 046	2 184	m	0,57	m	m	m	m
Indien	11 735	19 234	18 163	7,09	14 252	21 340	23 197	7,87	17 313	22 977	27 381	8,47
Indonesien	1 002	1 586	3 022	0,50	1 002	1 586	3 022	0,50	1 042	1 910	3 022	0,60
Israel	12 331	15 128	21 054	0,75	12 331	15 128	21 054	0,75	12 331	15 128	21 054	0,75
Jamaika	13 354	16 520	16 520	4,19	13 354	16 520	16 520	4,19	13 354	16 520	16 520	4,19
Malaysia ¹	9 230	14 490	17 470	1,61	13 480	23 029	29 151	2,55	13 480	23 029	29 151	2,55
Paraguay ¹	7 950	7 950	7 950	1,62	12 400	12 400	12 400	2,52	12 400	12 400	12 400	2,52
Peru ¹	5 669	5 669	5 669	1,13	5 606	5 606	5 606	1,12	5 606	5 606	5 606	1,12
Philippinen ¹	9 890	10 916	11 756	2,63	9 890	10 916	11 756	2,63	9 890	10 916	11 756	2,63
Sri Lanka	3 100	3 945	3 945	1,09	3 100	8 009	4 509	2,22	3 945	5 073	5 073	1,40
Thailand	6 048	14 862	28 345	2,21	6 048	14 862	28 345	2,21	6 048	14 862	28 345	2,21
Tunesien	13 120	13 262	15 067	1,93	16 693	16 853	19 067	2,46	20 320	20 511	22 960	2,99
Uruguay ¹	4 850	5 812	7 017	0,75	4 850	5 812	7 017	0,75	5 278	6 241	7 444	0,80

¹ Referenzjahr 2002.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/622245711285>.

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

D
3

Tabelle D3.1 (Forts.)

Lehrergehälter (2003)

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Jahresgehälter von Lehrern an öffentlichen Bildungseinrichtungen: Anfangsgehalt, Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung und Höchstgehalt, nach Bildungsbereich, in US-Dollar (kaufkraftbereinigt)

	Verhältnis des Höchstgehalts zum Anfangsgehalt			Jahre zwischen Anfangs- und Höchstgehalt (Sekundarbereich I)	Gehalt je Netto-Unterrichtszeitstunde nach 15 Jahren Berufserfahrung			Verhältnis des Gehalts pro Unterrichtszeitstunde von Lehrern des Sekundarbereichs II zu Lehrern des Primarbereichs (nach 15 Jahren Berufserfahrung)
	Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II (allgemein bildend)		Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II (allgemein bildend)	
OECD-Länder								
Australien	1,47	1,46	1,46	9	48	51	52	1,09
Österreich	2,00	2,02	2,10	34	41	56	59	1,45
Belgien (fläm.)	1,65	1,71	1,74	27	47	53	73	1,56
Belgien (frz.)	1,67	1,73	1,76	27	49	51	71	1,44
Tschechische Rep.	1,70	1,70	1,55	32	24	30	35	1,46
Dänemark	1,13	1,13	1,41	8	58	58	81	1,40
England	1,46	1,46	1,46	6	m	m	m	m
Finnland	1,18	1,20	1,23	20	46	61	76	1,63
Frankreich	1,98	1,89	1,88	34	35	54	56	1,64
Deutschland	1,30	1,28	1,28	28	59	66	77	1,30
Griechenland	1,47	1,47	1,47	33	36	45	45	1,24
Ungarn	1,70	1,70	1,82	40	19	27	33	1,73
Island	1,29	1,29	1,30	18	33	33	53	1,59
Irland	1,88	1,82	1,82	22	44	55	55	1,25
Italien	1,47	1,50	1,56	35	36	53	54	1,49
Japan	2,34	2,34	2,41	31	70	85	98	1,39
Korea	2,75	2,76	2,76	37	58	83	86	1,48
Luxemburg	2,04	1,74	1,74	a	80	125	125	1,58
Mexiko	2,18	2,15	m	14	21	20	m	m
Niederlande	1,45	1,54	2,02	18	42	57	77	1,83
Neuseeland	1,93	1,93	1,93	8	36	36	37	1,04
Norwegen	1,24	1,24	1,24	20	48	54	68	1,42
Polen	1,65	1,65	1,65	10	15	15	15	1,00
Portugal	2,63	2,63	2,63	26	43	54	58	1,35
Schottland	1,59	1,59	1,59	6	46	49	49	1,06
Slowakische Rep.	1,66	1,66	1,66	32	11	11	12	1,05
Spanien	1,46	1,43	1,44	39	40	69	73	1,85
Schweden ¹	m	m	m	a	m	m	m	m
Schweiz	1,59	1,56	1,54	26	m	m	m	m
Türkei	1,31	a	1,33	a	23	a	24	1,05
Vereinigte Staaten	1,77	1,73	1,73	m	39	39	39	1,02
Ländermittel	1,70	1,70	1,71	24	41	51	59	1,38
OECD-Partnerland								
Israel	1,71	1,71	1,71	36	14	18	18	1,31

1. Das Verhältnis zwischen Höchst- und Anfangsgehalt wurde für Schweden nicht berechnet, da die zugrunde liegenden Gehälter Schätzwerte sind, die aus den tatsächlichen und nicht aus den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern abgeleitet wurden.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/622245711285>

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

Tabelle D3.2a

Zulagen zum Grundgehalt für Lehrer an öffentlichen Bildungseinrichtungen (2003)

Kriterien für die Gewährung von Zulagen zum Grundgehalt für Lehrer an öffentlichen Bildungseinrichtungen

	Auf Unterrichtsbedingungen/-verantwortlichkeiten beruhende Kriterien						
	Übernahme von Managementaufgaben zusätzlich zu Unterrichtsverpflichtungen	Unterrichten von mehr Unterrichtsstunden oder Klassen als in einem Vollzeitvertrag vorgesehen	Besondere Aufgaben (Betreuung von Lehramtsstudenten oder Beratung)	Unterrichten in „benachteiligten“ oder abgelegenen Gebieten oder in Gebieten mit hohen Lebenshaltungskosten (Ortszulage)	Besondere Aktivitäten (Sport- oder Theater-AG, Hausaufgaben-gruppe, Ferien-kurse etc.)	Unterrichten von Schülern mit einem besonderen Bildungsbedarf (in Regelschulen)	Unterrichten eines bestimmten Faches
OECD-Länder							
Australien	■	■	■	■		■	
Österreich	■	■	■		■		
Belgien (fläm.)		■					
Belgien (frz.)							
Tschechische Rep.	■	■	■			■	
Dänemark	■	■	■		■		■
England	■	■	■	■	■	■	■
Finnland	■	■	■	■	■		
Frankreich	■	■	■	■	■	■	
Deutschland	■	■					
Griechenland		■	■	■			
Ungarn	■	■	■	■	■	■	■
Island	■	■	■	■	■	■	
Irland	■			■			
Italien	■	■	■	■	■		
Japan	■	■		■	■	■	
Korea	■	■		■		■	
Luxemburg		■	■		■	■	
Mexiko	■	■	■	■			■
Niederlande						■	
Neuseeland	■		■	■	■	■	■
Norwegen	■	■	■	■			■
Polen	■	■			■	■	
Portugal	■	■	■		■	■	
Schottland	■			■			
Slowakische Rep.		■					
Spanien	■		■	■			
Schweden	■	■	■	■	■	■	■
Schweiz	■	■	■		■	■	
Türkei		■	■	■	■		
Vereinigte Staaten	■	■	■	■	■	■	■
OECD-Partnerland							
Israel	■	■	■	■		■	

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/622245711285>

Tabelle D3.2a (Forts.)

Zulagen zum Grundgehalt für Lehrer an öffentlichen Bildungseinrichtungen (2003)

Kriterien für die Gewährung von Zulagen zum Grundgehalt für Lehrer an öffentlichen Bildungseinrichtungen

	Auf Qualifikation, Ausbildung und Leistung eines Lehrers beruhende Kriterien						Demographische Kriterien		Sonstige
	Über die Mindestanforderung für den Lehrberuf hinausgehende Eingangsausbildung	Über die Mindestanforderung hinausgehende Qualifikation oder Ausbildung, die während des Berufslebens erworben wurde	Herausragende Unterrichtsleistungen	Erfolgreicher Abschluss der Teilnahme an Maßnahmen zur beruflichen Weiterbildung	Gute Noten bei der Qualifikationsprüfung	Lehrqualifikation in mehreren Fächern	Familienstand (verheiratet, Zahl der Kinder)	Alter (unabhängig von der Anzahl der Berufsjahre)	
OECD-Länder									
Australien	■	■	■				■		■
Österreich							■	■	■
Belgien (fläm.)									■
Belgien (frz.)									■
Tschechische Rep.			■					■	
Dänemark	■	■	■	■		■			
England	■	■	■						
Finnland	■		■						■
Frankreich							■		
Deutschland							■	■	
Griechenland	■	■					■		
Ungarn	■	■	■	■		■		■	■
Island	■	■		■				■	■
Irland	■	■			■				
Italien							■	■	
Japan							■		■
Korea							■		
Luxemburg		■		■			■	■	
Mexiko	■	■	■	■	■				■
Niederlande									
Neuseeland		■	■	■		■			■
Norwegen	■	■	■						
Polen				■				■	■
Portugal	■	■	■	■			■		
Schottland									
Slowakische Rep.			■						■
Spanien				■			■		
Schweden	■	■	■	■	■	■			
Schweiz							■		■
Türkei	■		■	■			■		■
Vereinigte Staaten	■	■	■	■					
OECD-Partnerland									
Israel	■	■		■			■	■	

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/622245711285>

Tabelle D3.3

Veränderungen der Lehrergehälter (zwischen 1996 und 2003)

Index der Veränderung¹ der Lehrergehälter zwischen 1996 und 2003 beim Anfangsgehalt, dem Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung und dem Höchstgehalt, nach Bildungsbereichen, unter Verwendung des BIP-Deflators zu Preisen von 2003 umgerechnet (1996 = 100)

	Primarbereich			Sekundarbereich I			Sekundarbereich II (allgemein bildend)		
	Anfangs- gehalt/ Mindest- ausbildung	Gehalt nach 15 Jahren Berufs- erfahrung/ Mindest- ausbildung	Höchst- gehalt/ Mindest- ausbildung	Anfangs- gehalt/ Mindest- ausbildung	Gehalt nach 15 Jahren Berufs- erfahrung/ Mindest- ausbildung	Höchst- gehalt/ Mindest- ausbildung	Anfangs- gehalt/ Mindest- ausbildung	Gehalt nach 15 Jahren Berufs- erfahrung/ Mindest- ausbildung	Höchst- gehalt/ Mindest- ausbildung
OECD-Länder									
Australien	128	103	103	129	103	103	129	103	103
Österreich	104	108	103	105	110	101	100	103	95
Belgien (fläm.) ²	104	106	107	102	102	102	102	102	102
Belgien (frz.) ²	99	102	103	98	99	99	98	99	99
Tschechische Rep.	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Dänemark	122	113	110	122	113	110	110	109	104
England	122	106	106	122	106	106	122	106	106
Finnland	131	116	113	131	112	108	143	124	118
Frankreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Deutschland	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Griechenland	107	109	112	104	106	110	104	106	110
Ungarn	204	192	199	204	192	199	182	192	201
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	100	107	103	98	101	102	98	101	102
Italien	112	112	112	111	111	111	111	111	110
Japan	108	118	104	108	118	104	108	118	104
Korea	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	139	138	139	140	143	146	m	m	m
Niederlande	104	111	101	103	113	101	103	108	100
Neuseeland	102	115	115	102	115	115	102	115	115
Norwegen	129	126	129	129	126	129	119	123	119
Polen	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	105	117	106	105	117	106	105	117	106
Schottland	112	107	107	112	107	107	112	107	107
Slowakische Rep.	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Spanien	97	96	94	m	m	m	96	96	94
Schweden	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweiz	99	98	102	100	97	102	99	95	103
Türkei	m	m	m	a	a	a	m	m	m
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OECD-Partnerland									
Israel	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Der Index ist folgendermaßen berechnet: Lehrergehalt in 2003 in Landeswährung x 100 : Lehrergehalt in 1996 in Landeswährung x BIP-Deflator (1996 = 100). Statistische Hinweise zu BIP-Deflatoren und den Gehältern von 1996 und 2003 in Landeswährung s. Anhang 2. 2. Die Daten für Belgien im Jahr 1996 basieren auf ganz Belgien.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/622245711285>

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

Indikator D4:

Unterrichtszeit und Arbeitszeit der Lehrer

Dieser Indikator untersucht die gesetzliche bzw. vertraglich festgelegte Arbeitszeit der Lehrer in den verschiedenen Bildungsbereichen sowie die von ihnen abzuleistende Unterrichtszeit. Obwohl die Arbeits- und Unterrichtszeit die tatsächliche Arbeitsbelastung der Lehrer nur zu einem Teil bestimmen, gewähren sie doch einen Einblick in die Unterschiede zwischen den Ländern hinsichtlich der Anforderungen an die Lehrer. Zusammen mit den Gehältern von Lehrern (s. Indikator D3) und der durchschnittlichen Klassengröße (s. Indikator D2) sind dies die wichtigsten Faktoren der Arbeitsbedingungen der Lehrer.

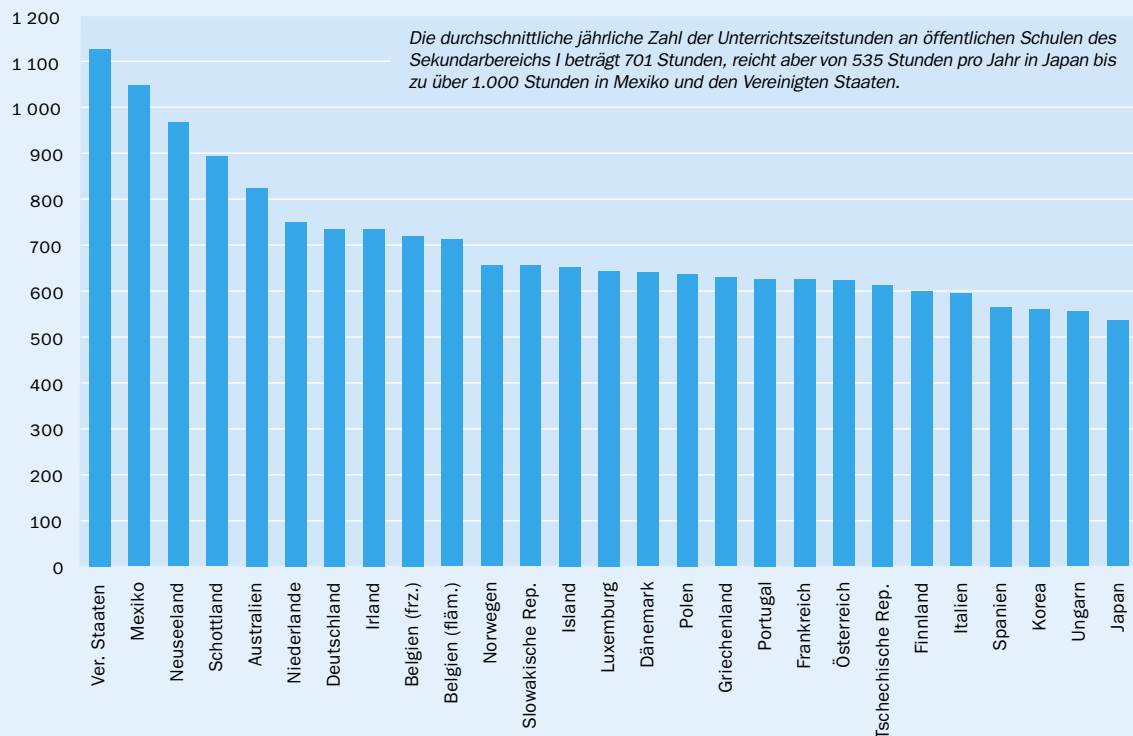
Wichtigste Ergebnisse

Abbildung D4.1

Zahl der Unterrichtszeitstunden pro Jahr im Sekundarbereich I (2003)

Diese Abbildung zeigt die Netto-Unterrichtszeitstunden gemäß den offiziellen Vorschriften der einzelnen Länder für Lehrer im Sekundarbereich I an öffentlichen Bildungseinrichtungen. Die Unterrichtszeit beinhaltet keine Pausen zwischen den Unterrichtsstunden.

Stunden pro Jahr



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Zahl der Unterrichtszeitstunden pro Jahr im Sekundarbereich I.

Quelle: OECD, Tabelle D4.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/757486288340>

Weitere interessante Einzelergebnisse dieses Indikators

- Die durchschnittliche jährliche Zahl der Unterrichtszeitstunden an öffentlichen Schulen des Primarbereichs beträgt 795 Stunden, reicht aber von maximal 650 Stunden in Dänemark, Japan, Polen und der Türkei bis zu 1.139 Stunden in den Vereinigten Staaten.
- Im Sekundarbereich II (allgemein bildend) liegt die Zahl der Unterrichtszeitstunden bei durchschnittlich 661 Stunden im Jahr, sie reicht jedoch von 467 in Japan bis zu 1.121 Stunden in den Vereinigten Staaten.
- Die Verteilung der jährlichen Unterrichtszeit auf Tage, Wochen und Stunden pro Tag variiert beträchtlich. So unterrichten Lehrer in Dänemark beispielsweise 42 Wochen pro Jahr im Vergleich zu 36 Wochen pro Jahr in den Vereinigten Staaten. Dabei unterrichten dänische Lehrer ungefähr 3 Zeitstunden pro Tag im Vergleich zu 6 Zeitstunden pro Tag ihrer amerikanischen Kollegen.
- Die Vorgaben für die Arbeitszeit der Lehrer unterscheiden sich in den einzelnen Ländern. In den meisten Ländern müssen die Lehrer formell eine bestimmte Zahl von Stunden arbeiten; in anderen Ländern wird nur die Unterrichtszeit als Zahl der pro Woche abzuleistenden Unterrichtsstunden festgelegt.

Politischer Hintergrund

Zusammen mit Faktoren wie der Klassengröße und dem zahlenmäßigen Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis (s. Indikator D2), der Unterrichtszeit der Schüler (s. Indikator D1) und den Lehrergehältern (s. Indikator D3) beeinflusst die Zeit, die ein Lehrer tatsächlich unterrichtet, die von den einzelnen Ländern für Bildung aufzuwendenden Finanzmittel. Auch die Unterrichtszeit und die nicht unmittelbar unterrichtsbezogenen Aktivitäten sind ein entscheidender Bestandteil der Arbeitsbedingungen der Lehrer und beeinflussen so ebenfalls die Attraktivität des Lehrerberufs.

Der prozentuale Anteil der auf das Unterrichten entfallenden Arbeitszeit der Lehrer kann als Maßstab der Arbeitsbelastung der Lehrer interpretiert werden. Dieser Anteil gibt Aufschluss darüber, wie viel Zeit für andere Aktivitäten wie die Unterrichtsvorbereitung, Korrekturen, interne Fortbildung und Besprechungen zur Verfügung steht.

Ergebnisse und Erläuterungen

Unterrichtszeit im Primarbereich

Sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich unterscheidet sich die Anzahl der Stunden, die ein Lehrer an einer öffentlichen Schule durchschnittlich unterrichten muss, von Land zu Land. In der Regel ist die Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden im Primarbereich höher als im Sekundarbereich.

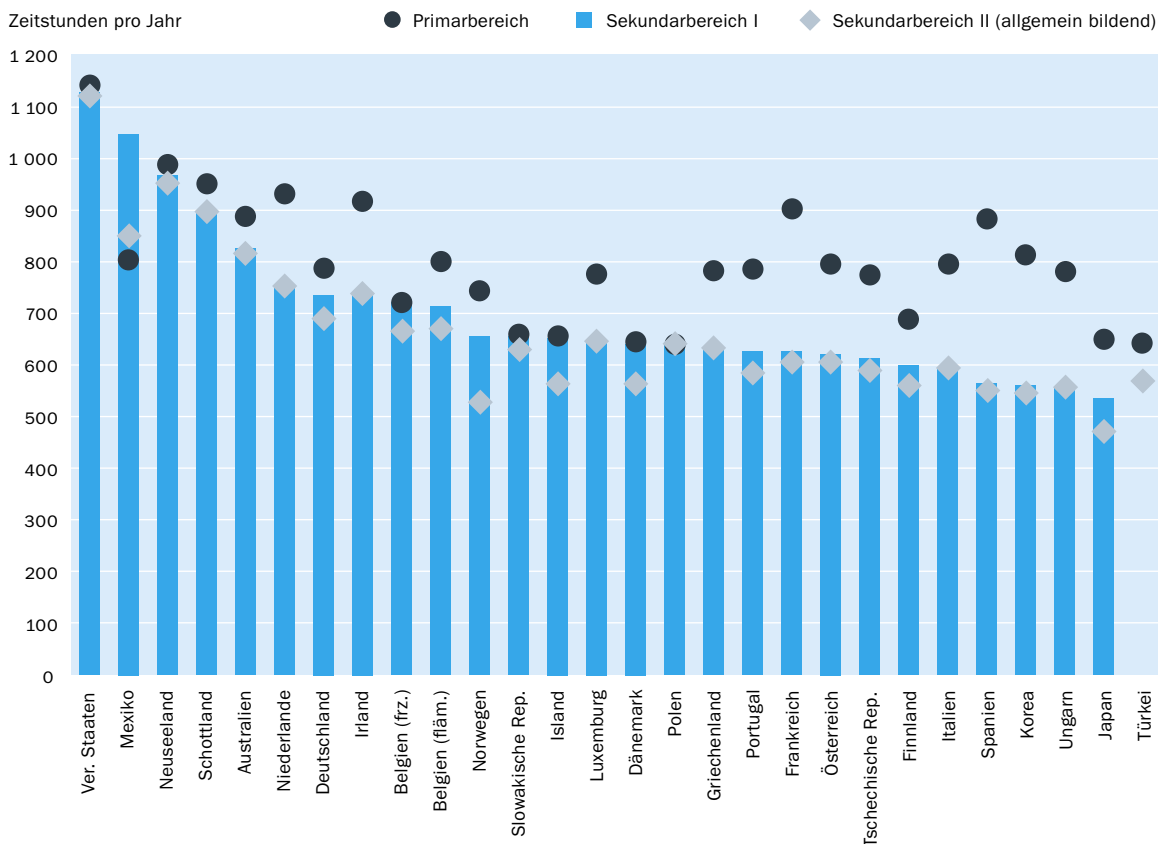
In den OECD-Ländern unterrichtet ein Lehrer im Primarbereich im Durchschnitt 795 Stunden pro Jahr, die Zahl variiert jedoch von maximal 650 Stunden in Dänemark, Japan, Polen und der Türkei bis zu mindestens 900 Stunden in Frankreich, Irland, den Niederlanden, Neuseeland, Schottland und den Vereinigten Staaten (Abb. D4.2 und Tab. D4.1).

Die Verteilung der Unterrichtszeit über das Jahr kann sehr unterschiedlich ausfallen. Korea ist beispielsweise das einzige Land, in dem Lehrer im Primarbereich an sechs Tagen der Woche unterrichten, und doch entspricht die gesamte Unterrichtszeit pro Jahr dem Durchschnitt, da die Anzahl der von diesen Lehrern pro Tag zu unterrichtenden Stunden unter dem Durchschnitt liegt. Dänemark und die Vereinigten Staaten stellen in diesem Zusammenhang einen interessanten Kontrast dar. Während die Lehrer im Primarbereich in den Vereinigten Staaten sechs Wochen weniger pro Jahr unterrichten als in Dänemark, liegt die gesamte Unterrichtszeit der Lehrer im Primarbereich in den Vereinigten Staaten aufgrund von Unterschieden in der Zahl der pro Tag zu unterrichtenden Zeitstunden um mehr als 75 Prozent höher als in Dänemark: In Dänemark unterrichten die Lehrer im Primarbereich ungefähr drei Zeitstunden pro Tag, während ihre amerikanischen Kollegen etwa sechs Zeitstunden pro Tag unterrichten. Die Angabe der Unterrichtsstunden könnte bei den Vereinigten Staaten etwas zu großzügig ausgefallen sein, obwohl dies kaum signifikante Auswirkungen auf die angeführten Vergleiche haben dürfte (Einzelheiten s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005).

Abbildung D4.2

Zahl der Unterrichtszeitstunden pro Jahr, nach Bildungsbereich (2003)

Netto-Kontaktzeitstunden pro Jahr an öffentlichen Bildungseinrichtungen



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Zahl der Unterrichtszeitstunden pro Jahr im Sekundarbereich I.

Quelle: OECD, Tabelle D4.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2004. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/757486288340>

Unterrichtszeit im Sekundarbereich

Im Sekundarbereich I unterrichtet ein Lehrer in den OECD-Ländern durchschnittlich 701 Zeitstunden pro Jahr. Die Lehrbelastung der Lehrer variiert hier zwischen weniger als 600 Stunden in Finnland, Italien, Japan, Korea, Spanien und Ungarn bis zu mindestens 900 Stunden in Mexiko, Neuseeland und den Vereinigten Staaten (Abb. D4.2 und Tab. D4.1).

Im Sekundarbereich II (allgemein bildend) ist die Lehrbelastung normalerweise geringer als im Sekundarbereich I. Ein Lehrer allgemein bildender Fächer ist im OECD-Durchschnitt gesetzlich bzw. vertraglich verpflichtet, 661 Zeitstunden pro Jahr zu unterrichten. Die Lehrbelastung differiert zwischen weniger als 500 Stunden in Japan bis zu mehr als 900 Stunden in Neuseeland und den Vereinigten Staaten (Abb. D4.2 und Tab. D4.1).

Wie bei den Lehrern des Primarbereichs variiert auch die Zahl der täglichen Unterrichtszeitstunden im Sekundarbereich I sehr und bewegt sich zwischen ungefähr drei Stunden pro Tag in Korea und Ungarn und mehr als sechs Stunden pro Tag in den

Vereinigten Staaten. Im Sekundarbereich II (allgemein bildend) verhält es sich ähnlich: In Dänemark, Finnland, Korea und Norwegen unterrichten die Lehrer weniger als drei Stunden pro Tag, während ihre Kollegen in den Vereinigten Staaten mehr als sechs Stunden pro Tag unterrichten. Diese Unterschiede könnten teilweise darauf zurückzuführen sein, dass einige Länder Pausen zwischen den Unterrichtsstunden zur Unterrichtszeit zählen.

Unterschiede bei der Unterrichtszeit in den verschiedenen Bildungsbereichen

In Frankreich und Spanien muss ein Lehrer im Primarbereich ungefähr 300 Zeitstunden mehr unterrichten als ein Lehrer im Sekundarbereich II (allgemein bildend). Im Gegensatz dazu beträgt der Unterschied in Neuseeland, der Slowakischen Republik und den Vereinigten Staaten weniger als 50 Stunden. In Polen ist die Anzahl der Unterrichtszeitstunden in allen drei Bildungsbereichen gleich hoch. In Mexiko wiederum unterrichtet ein Lehrer in erster Linie aufgrund einer höheren Lehrbelastung pro Tag im Sekundarbereich I fast 200 Stunden mehr als ein Lehrer im Primarbereich oder im Sekundarbereich II (Abb. D4.2).

Beim Vergleich der Zahl der abzuleistenden Unterrichtszeitstunden zwischen den einzelnen Ländern sollte man jedoch berücksichtigen, dass die Nettokontaktzeit, wie sie diesem Indikator zu Grunde liegt, nicht unbedingt der Lehrbelastung entspricht. Die Kontaktzeit selbst repräsentiert zwar einen beträchtlichen Bestandteil der Lehrbelastung, aber bei einem Vergleich müssen auch die Vorbereitung der Stunden sowie die erforderliche Nachbereitung (einschließlich der Korrektur der Schülerarbeiten) berücksichtigt werden. Andere Elemente der Lehrbelastung (wie z. B. die Zahl der unterrichteten Fächer, die Zahl der zu unterrichtenden Schüler oder wie viele Jahre ein Lehrer dieselben Schüler unterrichtet) sind bei der Berechnung der durchschnittlichen Lehrbelastung der Lehrer innerhalb eines Landes ebenfalls zu berücksichtigen. Diese Faktoren lassen sich jedoch oft nur auf Schulebene ermitteln und bewerten.

Arbeitszeit der Lehrer

Die Vorgaben für die Arbeitszeit der Lehrer unterscheiden sich in den einzelnen Ländern sehr. Während in einigen Ländern nur die Kontaktzeit formell festgelegt ist, wird in anderen auch die Arbeitszeit insgesamt festgelegt. Einige Länder sehen innerhalb der formell festgelegten Arbeitszeit sowohl Zeit für den Unterricht als auch für Tätigkeiten außerhalb des Unterrichts vor. Innerhalb dieses Rahmens festgelegter Arbeitszeit und der Zahl abzuleistender Unterrichtszeitstunden kann die tatsächliche Lehrbelastung der Lehrer stark variieren.

In den meisten Ländern müssen die Lehrer formell eine bestimmte Stundenzahl pro Woche arbeiten, um ein Vollzeitgehalt zu erhalten. Hierin sind sowohl Unterrichtszeiten als auch Zeiten außerhalb des Unterrichts enthalten. Innerhalb dieses Rahmens gibt es jedoch zwischen den einzelnen Ländern Unterschiede hinsichtlich der weiteren Bestimmungen darüber, wie viel Zeit unterrichtend und wie viel Zeit für andere Aktivitäten aufzuwenden ist. Normalerweise wird die Zahl der Zeitstunden, die zu unterrichten sind, festgelegt, aber einige Länder legen auch auf nationaler Ebene fest, wie viel Zeit die Lehrer in der Schule anwesend sein müssen.

Kasten D4.1

Entscheidungsbefugnisse in Bezug auf die allgemeinen Arbeits- und Unterrichtsbedingungen von Lehrern im Sekundarbereich I (2003)

Die Arbeitsbedingungen von Lehrern stellen selbstverständlich einen Schlüsselfaktor für die Anwerbung und dauerhafte Bindung von Lehrern dar, und die Frage, ob diese Arbeitsbedingungen auf nationaler oder lokaler Ebene festgesetzt werden sollten, ist Gegenstand lebhafter Diskussionen. Die nachstehende Tabelle zeigt, wer die allgemeinen Arbeits- und Unterrichtsbedingungen (wie beispielsweise den Stundenplan, die Klassenzusammensetzung und die Gewichtung bestimmter Fächer im Lehrplan der Klasse, jedoch nicht die Gehaltseinstufungen) an öffentlichen Schulen des Sekundarbereichs I in verschiedenen Ländern festlegt.

Entscheidungsträger	Ausmaß der Autonomie bei Entscheidungen		
	In völliger Autonomie	Nach Beratung	Innerhalb eines vorgegebenen Rahmens
Zentral	Türkei	Griechenland	
„Bundesland“, Provinz, Region	Australien Japan Mexiko		Spanien
Lokal			Dänemark Korea
Schule	Finnland Frankreich Island Niederlande Portugal	Luxemburg	Belgien (frz.) Deutschland England Italien Neuseeland Norwegen Österreich Schweden Slowakische Republik Tschechische Republik Ungarn

Quelle: OECD-INES-Erhebung 2003 über Entscheidungsbefugnisse

In der Mehrzahl der dargestellten Länder treffen letztlich die Schulen die Entscheidungen über die allgemeinen Arbeits- und Unterrichtsbedingungen der Lehrer, aber nur in Finnland, Frankreich, Island, den Niederlanden und Portugal werden derartige Entscheidungen in völliger Autonomie getroffen, obwohl einige Entscheidungen in Portugal beispielsweise einem vorgegebenen Rahmen unterliegen. Üblicherweise treffen die Schulen diese Entscheidungen innerhalb eines von öffentlicher Seite häufig als Teil von Tarifverträgen auf Landes- oder Bundesebene vorgegebenen Rahmens.

Nur in der Türkei werden derartige Entscheidungen ausschließlich von der Zentralregierung getroffen, während die Behörden auf Landes- oder Regionalebene in Australien, Mexiko und Japan die betreffende Entscheidungsbefugnis innehaben.

In Australien, Belgien (frz., Primarbereich), England, Griechenland, Island, Luxemburg, Mexiko, Norwegen, Portugal, Schweden, Spanien, der Türkei und den Vereinigten Staaten wird die Arbeitszeit festgelegt, die die Lehrer in der Schule sowohl für Unterricht als auch für nicht unmittelbar unterrichtsbezogene Aktivitäten zur Verfügung stehen müssen.

In Dänemark, Deutschland, Japan, Korea, den Niederlanden, Österreich (Primar- und Sekundarbereich I), Polen, Schottland, der Slowakischen sowie der Tschechischen Republik und Ungarn ist die Jahresarbeitszeit der Lehrer, die sie in der Schule oder an einem anderen Ort ableisten müssen, festgelegt. Zusätzlich dazu wird in einigen Ländern auch (teilweise) die Anzahl der Stunden festgelegt, die für Aktivitäten außerhalb des Unterrichts aufzuwenden ist. Allerdings ist nicht vorgegeben, ob die Lehrer die nicht unmittelbar unterrichtsbezogenen Stunden an der Schule verbringen müssen oder dies auch außerhalb der Schule tun können.

Netto-Unterrichtszeit

In Belgien (fläm.), Finnland, Frankreich, Irland, Italien und Neuseeland ist nicht formell festgelegt, wie viel Zeit für Aktivitäten außerhalb des Unterrichts aufgewendet werden sollte. Dies bedeutet allerdings nicht, dass die Lehrer in der Ausübung anderer Aufgaben völlig frei sind. In Österreich beruhen die Vorgaben für die Unterrichtszeit auf der Annahme, dass die Pflichten eines Lehrers (einschließlich der Vorbereitung des Unterrichts und der Klassenarbeiten, der Korrektur und Benotung von Klassenarbeiten, Prüfungen und Verwaltungsaufgaben) zu einer wöchentlichen Arbeitszeit von 40 Stunden führen. In Belgien (fläm.) werden die zusätzlichen Stunden in der Schule für Aufgaben außerhalb des Unterrichts auf Schulebene festgelegt. Es gibt keine Vorschriften hinsichtlich der Unterrichtsvorbereitung, der Korrektur und Benotung von Klassenarbeiten usw. Die Regierung legt lediglich die wöchentliche Mindest- und Höchstzahl von Unterrichtseinheiten (von je 50 Minuten Dauer) für die einzelnen Bildungsbereiche fest (Tab. D4.1).

Definitionen und angewandte Methodik

Die Daten stammen aus der OECD-INES-Erhebung 2004 zu Lehrern und Lehrplänen und beziehen sich auf das Schuljahr 2002/2003.

Unterrichtszeit

Die Unterrichtszeit wird definiert als die Zahl an Zeitstunden pro Jahr, die ein Vollzeitlehrer gemäß den offiziellen Vorschriften mit dem Unterricht einer Gruppe oder Klasse verbringt. Sie wird berechnet aus der Zahl der Unterrichtstage pro Jahr multipliziert mit der Anzahl Zeitstunden, die ein Lehrer pro Tag unterrichtet (ohne Zeiten, die offiziell als Pausen zwischen einzelnen Stunden oder Stundenblöcken vorgesehen sind). Einige Länder legen jedoch Schätzungen der Unterrichtsstunden vor, die auf Erhebungsdaten basieren.

Im Primarbereich sind kurze Pausen zwischen den einzelnen Unterrichtsstunden, während derer der Lehrer für die Klasse verantwortlich ist, enthalten.

Arbeitszeit

Die Arbeitszeit bezieht sich auf die regulären Arbeitsstunden eines Vollzeitlehrers. Gemäß den formellen Vorschriften in einem bestimmten Land kann sich die Arbeitszeit beziehen auf:

- nur die Zeit, die in direktem Zusammenhang mit dem Unterricht steht (und anderen lehrplanbezogenen Tätigkeiten für die Schüler, wie Haus- und Klassenarbeiten, jedoch keine jährlichen Prüfungen), oder
- die Zeit, die in direktem Zusammenhang mit dem Unterricht steht, zuzüglich der 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 allgemeinen schulischen Aufgaben.

Nicht enthalten sind vergütete Überstunden.

Arbeitszeit in der Schule

Arbeitszeit in der Schule bezieht sich auf die Arbeitszeit, die Lehrer an der Schule verbringen müssen, und enthält sowohl die Unterrichtszeit als auch Zeit für Tätigkeiten außerhalb des Unterrichts.

Zahl der Unterrichtswochen und -tage

Die Zahl der Unterrichtswochen bezieht sich auf die Zahl der Unterrichtswochen ohne die Ferienzeiten. Die Zahl der Unterrichtstage wird berechnet als die Zahl der Unterrichtswochen multipliziert mit der Anzahl Tage, die ein Lehrer pro Woche unterrichtet, abzüglich der Tage, an denen die Schule wegen Feierlichkeiten geschlossen ist.

Die Daten über die Entscheidungsbefugnisse stammen aus der OECD/INES-Erhebung 2003 über Entscheidungsbefugnisse in öffentlichen Bildungseinrichtungen des Sekundarbereichs I und beziehen sich auf das Schuljahr 2003/2004. In Bezug auf die Arbeitsbedingungen der Lehrer ging die Erhebung der Frage nach, welche Ebene im Bildungssystem über die allgemeinen Arbeits- und Unterrichtsbedingungen der Lehrkräfte (ausgenommen Gehälter und Zulagen) entscheidet und mit welchem Grad an Autonomie diese Entscheidungen gefällt werden. Zu den allgemeinen Arbeits- und Unterrichtsbedingungen zählen der Stundenplan, die Größe und die Stufe der zu unterrichtenden Gruppen, die Gewichtung eines gegebenen Fachs im Lehrplan der Klasse und die Klassenzusammensetzung.

Zusätzliche Informationen

Nachfolgende Tabelle mit weiteren Einzelheiten zu diesem Indikator findet sich im Internet unter <http://dx.doi.org/10.1787/757486288340>:

Table D4.2: Number of teaching hours per year (Zahl der Unterrichtszeitstunden pro Jahr) (1996, 2003)

Hinweise zu den in Bezug auf diesen Indikator in den einzelnen Ländern verwendeten Definitionen und angewandter Methodik s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005.

Ferner enthielt der Indikator D6 in *Bildung auf einen Blick 2004* (OECD, 2004c) eine eingehendere Analyse der Entscheidungsbefugnisse im Bildungsbereich. Informationen zu der zugrunde liegenden Erhebung über Entscheidungsbefugnisse finden sich in *Education at a Glance 2004*, Annex 3 (www.oecd.org/edu/eag2004) unter der Überschrift „Indicator D6, Locus of decision making at lower secondary levels“. Die vollständigen Daten zu den Entscheidungsbefugnissen sind unter der Überschrift „Underlying data on decision making for indicator D6“ (www.oecd.org/edu/eag2004) abrufbar.

Tabelle D4.1

Aufteilung der Arbeitszeit von Lehrern (2003)

Zahl der Unterrichtswochen, Unterrichtstage, Netto-Unterrichtszeitstunden und Arbeitszeit der Lehrer pro Schuljahr

	Zahl der Unterrichtswochen			Zahl der Unterrichtstage			Netto-Unterrichtszeitstunden			In der Schule abzuleistende Arbeitszeit in Stunden			Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gesamtarbeitszeit in Stunden		
	Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II (allgemeinbildend)	Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II (allgemeinbildend)	Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II (allgemeinbildend)	Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II (allgemeinbildend)	Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II (allgemeinbildend)
OECD-Länder															
Australien	40	40	40	197	197	197	885	825	813	1212	1235	1235	a	a	a
Österreich	38	38	38	184	184	184	792	622	602	a	a	a	1776	1776	a
Belgien (fläm.)	37	37	37	177	178	178	797	712	668	a	a	a	a	a	a
Belgien (frz.)	37	37	37	162	180	180	717	720	661	962	m	m	a	a	a
Tschechische Rep.	38	38	38	186	186	186	772	614	586	a	a	a	1696	1696	1696
Dänemark	42	42	42	200	200	200	640	640	560	m	m	m	1680	1680	1680
England	38	38	38	190	190	190	m	m	m	1265	1265	1265	a	a	a
Finnland	38	38	38	190	190	190	684	599	556	a	a	a	a	a	a
Frankreich	35	35	35	m	m	m	900	626	602	a	a	a	a	a	a
Deutschland	40	40	40	189	189	189	782	735	684	a	a	a	1708	1708	1708
Griechenland	40	38	38	195	185	185	780	629	629	1500	1425	1425	1762	1762	1762
Ungarn	37	37	37	185	185	185	777	555	555	a	a	a	1864	1864	1864
Island	36	36	36	175	175	175	653	653	560	1650	1650	1720	1800	1800	1800
Irland	37	33	33	183	167	167	915	735	735	a	a	a	a	a	a
Italien	33	33	33	m	m	m	792	594	594	a	a	a	a	a	a
Japan ¹	35	35	35	m	m	m	648	535	467	a	a	a	1960	1960	1960
Korea	37	37	37	220	220	220	809	560	544	a	a	a	1613	1613	1613
Luxemburg	36	36	36	176	176	176	774	642	642	1022	890	890	a	a	a
Mexiko	42	42	36	200	200	173	800	1047	848	800	1167	971	a	a	a
Niederlande	40	37	37	195	180	180	930	750	750	a	a	a	1659	1659	1659
Neuseeland	39	39	38	197	194	190	985	968	950	a	a	a	a	a	a
Norwegen	38	38	37	190	190	187	741	656	524	929	843	711	1680	1680	1680
Polen	37	37	37	177	177	177	637	637	637	a	a	a	1416	1416	1416
Portugal	36	36	36	174	174	174	783	626	580	870	766	696	1526	1526	1526
Schottland	38	38	38	190	190	190	950	893	893	a	a	a	1365	1365	1365
Slowakische Rep.	38	38	38	190	190	190	656	656	627	a	a	a	1613	1613	1613
Spanien	37	36	35	176	171	166	880	564	548	1140	1140	1140	1425	1425	1425
Schweden	a	a	a	a	a	a	a	a	a	1360	1360	1360	1767	1767	1767
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	38	a	38	180	a	180	639	a	567	870	a	756	1840	a	1840
Vereinigte Staaten	36	36	36	180	180	180	1139	1127	1121	1353	1371	1371	a	a	a
Ländermittel	38	37	37	187	186	184	795	701	661	1149	1192	1128	1675	1665	1669
OECD-Partnerländer															
Argentinien ²	38	38	38	180	180	180	810	900	900	m	m	m	m	m	m
Brasilien ²	40	40	40	200	200	200	800	800	800	m	m	m	m	m	m
Chile	40	40	40	194	194	194	873	873	873	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ägypten	36	36	36	187	187	187	748	748	748	m	m	m	m	m	m
Indien	52	52	52	225	225	225	1013	1125	1125	m	m	m	m	m	m
Indonesien	44	44	44	252	164	164	1260	738	738	m	m	m	m	m	m
Israel	44	42	42	183	175	175	1098	840	840	m	m	m	m	m	m
Jamaika	38	38	38	190	190	190	950	950	950	m	m	m	m	m	m
Jordanien	36	36	36	162	162	162	810	810	810	m	m	m	m	m	m
Malaysia ²	41	41	41	198	198	198	782	798	798	m	m	m	m	m	m
Paraguay ²	38	38	38	183	183	183	732	814	915	m	m	m	m	m	m
Peru ²	36	36	36	173	173	173	1000	1170	1170	m	m	m	m	m	m
Philippinen	40	40	40	196	196	196	1176	1176	1176	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	45	45	45	215	215	215	860	774	774	m	m	m	m	m	m
Sri Lanka	42	42	42	210	210	210	987	1260	1260	m	m	m	m	m	m
Thailand	40	40	40	187	187	187	900	1100	1200	m	m	m	m	m	m
Tunesien	32	30	30	147	137	137	735	548	548	m	m	m	m	m	m
Uruguay ²	37	36	36	165	160	160	660	427	427	m	m	m	m	m	m
Simbabwe	37	37	37	180	180	180	954	954	954	m	m	m	m	m	m

1. Die gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gesamtarbeitszeit in Japan umfasst auch Zeiten während der Schulferien. 2. Referenzjahr 2002.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/757486288340>

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

Indikator D5: Öffentliche und private Bildungsanbieter

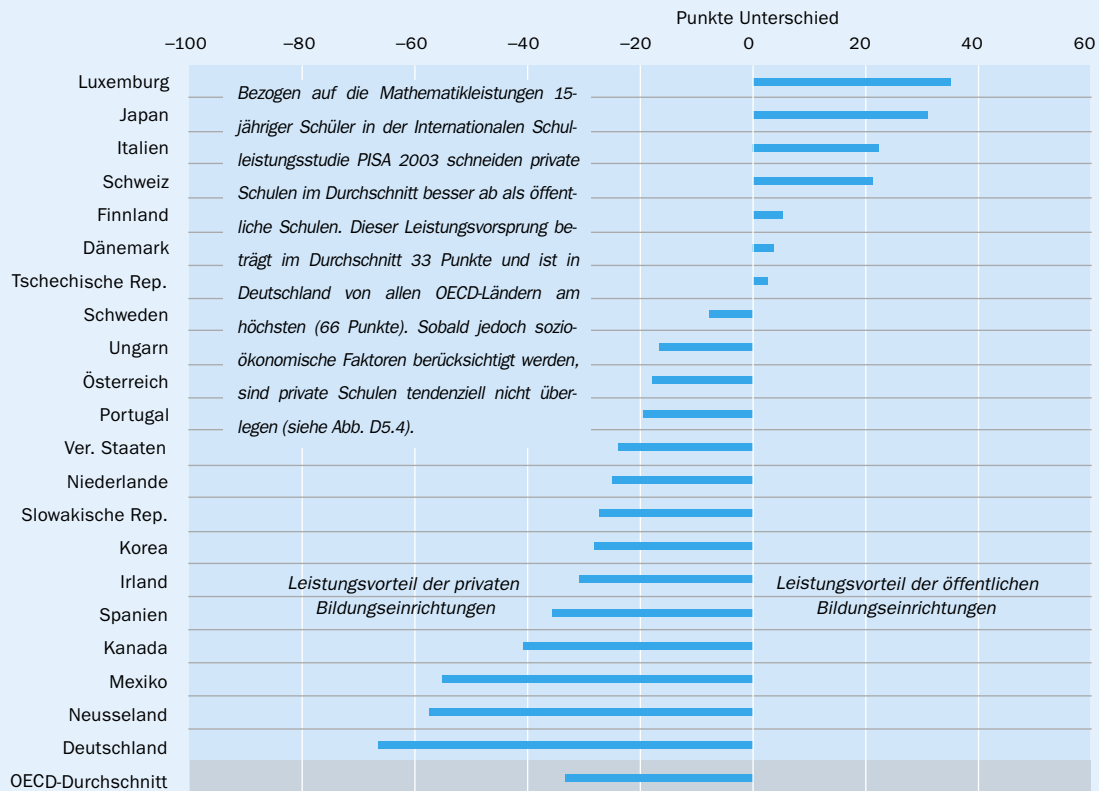
Dieser Indikator betrachtet die Rolle, die öffentliche und private Bildungsanbieter in den OECD-Ländern spielen. Er informiert über die relative Größe des privaten Sektors und die zahlenmäßige Verteilung der Lehrkräfte und untersucht die relativen Leistungen der öffentlichen und privaten Bildungsanbieter sowohl ohne Berücksichtigung des sozioökonomischen Hintergrundes der Schülerpopulation als auch unter Berücksichtigung dieses Faktors. Dieser Indikator befasst sich nicht mit den öffentlichen und privaten Finanzierungsquellen der Bildungseinrichtungen. Diese werden in Kapitel B (s. Indikator B3) analysiert.

Wichtigste Ergebnisse

Abbildung D5.1

Schülerleistungen auf der Mathematikskala, nach Art der Bildungseinrichtung (2003)

Unterschiede in den Mathematikleistungen zwischen öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen (staatlich subventionierte und unabhängige private Bildungseinrichtungen)



Quelle: OECD-PISA-2003-Datenbank. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/788502657223>

Weitere interessante Einzelergebnisse dieses Indikators

- In den OECD-Ländern ist Bildung in allen Bereichen noch immer überwiegend eine öffentliche Dienstleistung, doch die Bedeutung des privaten Sektors nimmt nach Ende der Schulpflichtzeit deutlich zu: 90 Prozent der Schüler des Primarbereichs besuchen öffentliche Bildungseinrichtungen, im Tertiärbereich B hingegen liegt der Anteil nur bei 68 Prozent der Studierenden.
- Private Bildungseinrichtungen sind überwiegend staatlich subventioniert und nur selten finanziell unabhängig. In einigen Ländern spielen jedoch unabhängige private Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich eine wichtige Rolle, insbesondere in Japan und Korea, wo sie in der Überzahl sind.
- Im Durchschnitt aller OECD-Länder ist im Sekundarbereich das zahlenmäßige Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis in privaten Bildungseinrichtungen günstiger als in öffentlichen Einrichtungen. Dies ist besonders auffallend in Mexiko, wo in öffentlichen Einrichtungen des Sekundarbereichs etwa 13 Schüler mehr auf einen Lehrer kommen als in privaten Einrichtungen.

Politischer Hintergrund

In den letzten zwei Jahrzehnten wurden die Vorteile privater Schulen gegenüber öffentlichen Schulen in vielen Industrienationen und Entwicklungsländern kontrovers diskutiert. In vielen Industrieländern herrscht die Erwartung bzw. Auffassung, dass private Schulen eine qualitativ bessere Bildung bieten als öffentliche Schulen. Da private Schulen jedoch häufig zu großen Teilen durch Schulgebühren finanziert werden, stammen die Schüler überwiegend aus eher privilegierten Familien.

Es ist auch wichtig zu sehen, dass sich private Bildungseinrichtungen sowohl innerhalb eines Landes als auch im Ländervergleich unterscheiden. Einerseits gibt es völlig private Einrichtungen, die privat geführt und überwiegend privat finanziert sind (unabhängige private Bildungseinrichtungen), andererseits gibt es private Einrichtungen, die zwar privat geführt, aber überwiegend staatlich finanziert werden (staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen).

Manche Kritiker behaupten, die zunehmende Privatisierung führe zu einer zunehmenden Aufgliederung der Schüler. Diese Aspekte stehen in engem Zusammenhang mit der Diskussion der Chancengleichheit innerhalb der Bildungssysteme. Dieser Indikator untersucht daher einige der Merkmale öffentlicher und privater Schulen, die jeweilige Anzahl der Lehrkräfte und ob private Schulen auch dann noch besser abschneiden, wenn die unterschiedliche Zusammensetzung der jeweiligen Schülerpopulation berücksichtigt wird.

Ergebnisse und Erläuterungen

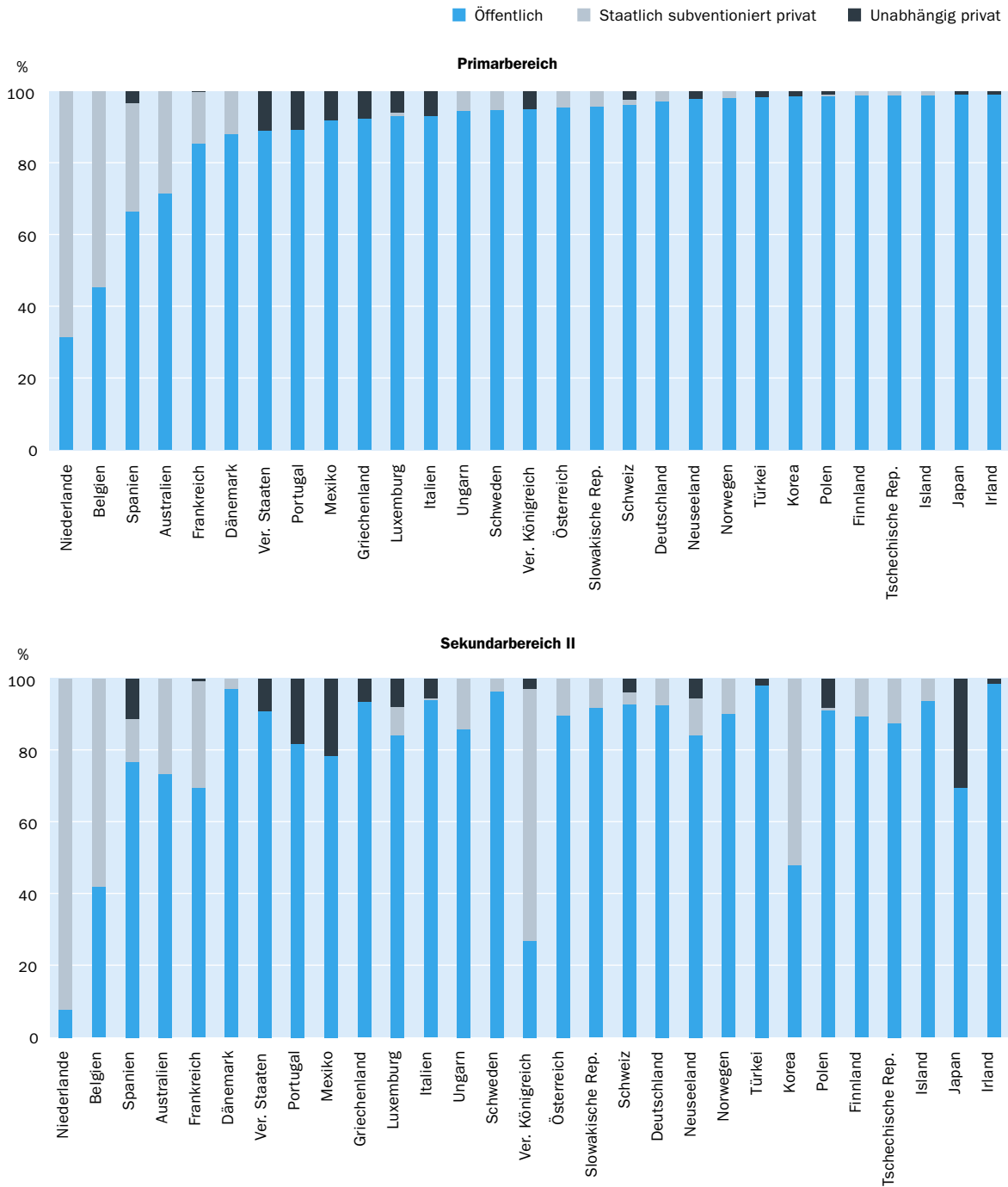
Die relative Größe des privaten und öffentlichen Sektors

In den OECD-Ländern ist Bildung auf allen Ebenen noch immer überwiegend eine öffentliche Dienstleistung. Im Durchschnitt der OECD-Länder besuchen 90 Prozent der Schüler im Primarbereich öffentliche Bildungseinrichtungen. Diese Zahl ist im Sekundarbereich etwas niedriger und liegt bei 86 Prozent im Sekundarbereich I und 80 Prozent im Sekundarbereich II. Im Tertiärbereich spielen private Bildungsanbieter im Allgemeinen eine bedeutendere Rolle. Hier sind 32 Prozent der Studierenden des Tertiärbereichs B und 22 Prozent der Studierenden des Tertiärbereichs A und weiterführender Forschungsprogramme an privaten Einrichtungen eingeschrieben. Und nur im Tertiärbereich versorgen unabhängige private Bildungseinrichtungen einen signifikanten Anteil der Studierenden. In den letzten fünf Jahren war in allen Bildungsbereichen eine leichte Verschiebung hin zu privaten Bildungsangeboten zu verzeichnen (Tab. D5.1 und Abb. D5.2).

Diese Entwicklung verläuft jedoch in den einzelnen Ländern recht unterschiedlich. Belgien und die Niederlande sind die einzigen Länder, in denen private Anbieter im Primar- und Sekundarbereich dominieren und über 50 Prozent der Schüler eine private Bildungseinrichtung besuchen. In beiden Ländern erhalten die privaten Anbieter, wie im Primar- und Sekundarbereich allgemein üblich, mehr als 50 Prozent ihrer Kernfinanzierung von staatlichen Stellen, sind aber in Verwaltungsfragen autonom. In Australien, Frankreich und Spanien besuchen etwa 20 Prozent oder mehr der Schüler

Abbildung D5.2

Verteilung der Schüler nach Art der Bildungseinrichtung (2003)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der Schüler (in %) an privaten Bildungseinrichtungen des Primarbereichs.

Quelle: OECD, Tabelle D5.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/788502657223>

im Primar- und Sekundarbereich derartige Einrichtungen. In Korea und im Vereinigten Königreich sind staatlich subventionierte Einrichtungen inzwischen auch im Sekundarbereich II in der Überzahl (52 bzw. 70 Prozent der Schüler).

Im Primar- und Sekundarbereich spielen unabhängige private Bildungseinrichtungen (die weniger als 50 Prozent ihrer Mittel von staatlichen Quellen erhalten) nur in Japan (30 Prozent der Schüler im Sekundarbereich II), Mexiko (22 Prozent der Schüler im Sekundarbereich II) und Portugal (18 Prozent der Schüler im Sekundarbereich II) eine bedeutende Rolle.

Im Tertiärbereich sind andere Strukturen zu beobachten. Im Tertiärbereich sind private Bildungsangebote stärker als im Primar- und Sekundarbereich vertreten, das gilt vor allem für den Tertiärbereich B, wo etwa ein Drittel aller Studierenden in privaten Bildungseinrichtungen eingeschrieben ist. Sowohl in den Niederlanden als auch im Vereinigten Königreich gibt es im Tertiärbereich ausschließlich staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen, und in Belgien versorgen diese nicht nur im Primar- und Sekundarbereich, sondern auch im Tertiärbereich mehr als die Hälfte der Lernenden. Unabhängige private Bildungseinrichtungen sind im Tertiärbereich stärker vertreten als im Primar- und Sekundarbereich. Das gilt vor allem für Japan und Korea, wo etwa drei Viertel aller Studierenden oder sogar mehr in solchen Einrichtungen eingeschrieben sind. Unabhängige private Bildungseinrichtungen spielen im Tertiärbereich B auch in der Schweiz eine bedeutende Rolle. Ihr Anteil ist auch in Mexiko, Polen, Portugal und Schweden groß, wobei hier jedoch die Gesamtzahl der Studierenden in diesen Studiengängen relativ gering ist.

Zahl der Lehrkräfte und durchschnittliche Klassengröße

Tabelle D5.3 ist auf den Sekundarbereich beschränkt und vergleicht das Angebot an Lehrressourcen an privaten und öffentlichen Bildungseinrichtungen anhand des jeweiligen zahlenmäßigen Schüler-Lehrkräfte-Verhältnisses. Im Durchschnitt der Länder, für die Daten vorliegen, ist das zahlenmäßige Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis in privaten Einrichtungen sowohl des Sekundarbereichs I als auch des Sekundarbereichs II günstiger: In öffentlichen Bildungseinrichtungen ist das zahlenmäßige Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis um etwa 50 Prozent höher als in privaten Bildungseinrichtungen. Das auffallendste Beispiel hierfür ist Mexiko, wo in öffentlichen Einrichtungen des Sekundarbereichs I etwa 13 Schüler mehr auf einen Lehrer kommen als in privaten Einrichtungen. In etwas schwächerem Maße gilt das auch für das Vereinigte Königreich, hier kommen in öffentlichen Einrichtungen des Sekundarbereichs I 10 Schüler mehr auf einen Lehrer als in privaten Einrichtungen. In Mexiko ist der Unterschied im Sekundarbereich II ähnlich groß.

In einigen Ländern ist jedoch das Gegenteil zu beobachten, und die Bilanz fällt hier zu Gunsten der öffentlichen Einrichtungen aus. Dies ist in Spanien im Sekundarbereich I mit etwa 17 Schülern pro Lehrer in privaten Einrichtungen im Vergleich zu 12 in öffentlichen Bildungseinrichtungen besonders ausgeprägt.

Während das zahlenmäßige Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis als Maß für die verfügbaren Lehrressourcen dient, ist die durchschnittliche Klassengröße eher ein Qualitätsmaßstab (zu den Unterschieden zwischen beiden Maßstäben s. Indikator D2). Die durch-

schnittliche Klassengröße (Abb. D5.3 und Tab. D2.1) ist im Durchschnitt der Länder, für die Daten vorliegen, in privaten und öffentlichen Bildungseinrichtungen im Primar- und Sekundarbereich I gleich. Hinter diesen Durchschnittszahlen verbergen sich jedoch deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. So ist zum Beispiel im Primarbereich in Polen, der Tschechischen Republik und der Türkei die durchschnittliche Klassengröße in öffentlichen Bildungseinrichtungen deutlich größer – um vier Schüler oder mehr pro Klasse –, aber in allen drei Ländern ist der private Sektor klein (weniger als 5 Prozent der Schüler im Primarbereich). In Japan, Luxemburg, Portugal und Spanien sind dagegen umgekehrt die Klassen in privaten Einrichtungen um vier Schüler größer, allerdings ist der Anteil der Schüler des Primarbereichs, die eine private Einrichtung besuchen, in Japan gering.

Der Vergleich zwischen öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen ergibt auch für den Sekundarbereich I, wo es mehr private Anbieter gibt, bei der durchschnittlichen Klassengröße ein gemischtes Bild, allerdings sind hier die Unterschiede tendenziell weniger stark ausgeprägt als im Primarbereich. In Australien und Spanien ist die durchschnittliche Klassengröße im Sekundarbereich I in privaten Bildungseinrichtungen durchschnittlich um etwa 4 Schüler größer als in öffentlichen Einrichtungen, während in Island, Polen und den Vereinigten Staaten genau das Gegenteil der Fall ist (Abb. D5.3).

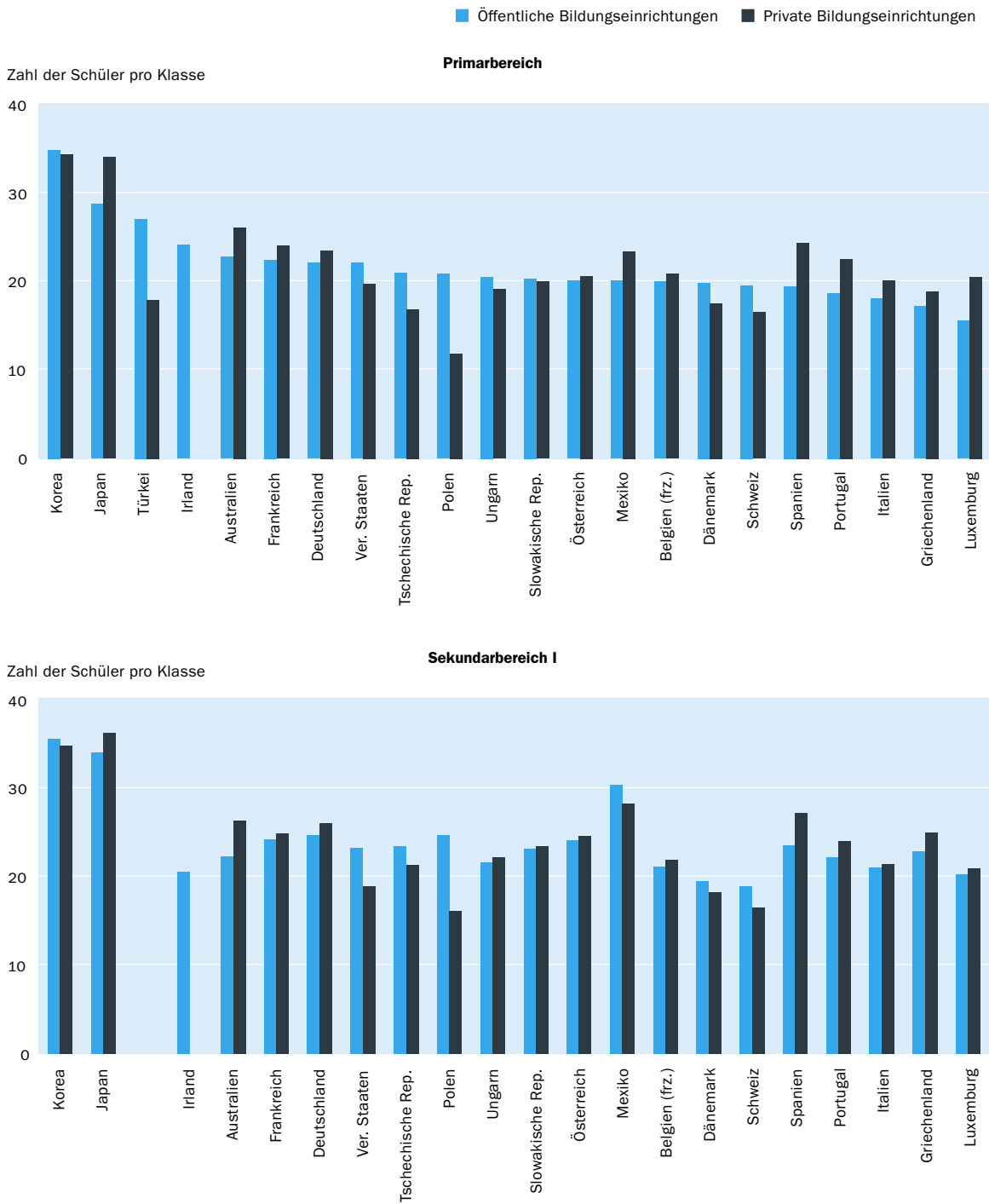
Die Leistungen öffentlicher und privater Einrichtungen

Wie schneiden öffentliche und private Einrichtungen im Vergleich ab? Diese Frage lässt sich nur schwer beantworten, nicht nur weil gelegentlich Unterschiede zwischen den Schülermerkmalen von öffentlichen und privaten Schulen bestehen, sondern auch weil die privaten Bildungseinrichtungen in einigen Ländern bei den verschiedenen Schultypen (z. B. allgemein oder berufsbildende Schulen) unterschiedlich stark vertreten sind, was wiederum in Zusammenhang mit den Leistungen stehen kann. Die Daten der PISA-Studie 2003 können hier jedoch hilfreich sein, wobei an dieser Stelle auf die Mathematikleistungen 15-jähriger Schüler Bezug genommen wird. Für die nachstehenden Vergleiche wurden staatlich subventionierte und unabhängige private Schulen zusammengefasst, da sonst die Zellengröße des Modells zu klein gewesen wäre. Es wurden nur Länder mit aufgenommen, in denen mindestens 3 Prozent der Schüler private Bildungseinrichtungen besuchen. Es ist wichtig anzumerken, dass innerhalb des so definierten privaten Sektors in den meisten Ländern die staatlich subventionierten Bildungseinrichtungen das private Bildungsangebot dominieren. Nur in Japan und Mexiko gibt es einen beträchtlichen Anteil unabhängiger privater Bildungseinrichtungen für 15-jährige Schüler.

Im Durchschnitt aller teilnehmenden Länder schneiden private Schulen in neun OECD-Ländern und in drei der OECD-Partnerländer im Fach Mathematik signifikant besser ab als öffentliche Schulen, während öffentliche Schulen nur in Japan, Luxemburg und dem OECD-Partnerland Indonesien besser als private Schulen abschneiden. Der Leistungsvorsprung privater Schulen liegt im Durchschnitt der OECD-Länder bei 33 Punkten und reicht von 24 bis 46 Punkten in Irland, Kanada, Korea, der Slowakischen Republik, Spanien, den Vereinigten Staaten und dem Partnerland Macao (China) über 55 bis 66 Punkte in Deutschland, Mexiko und Neuseeland bis zu mehr als 90 Punkten in den OECD-Partnerländern Brasilien und Uruguay (Abb. D5.4 und Tab. D5.4).

Abbildung D5.3

Durchschnittliche Klassengröße in öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich (2003)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Klassengröße an öffentlichen Bildungseinrichtungen im Primarbereich.

Quelle: OECD, Tabelle D2.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005.

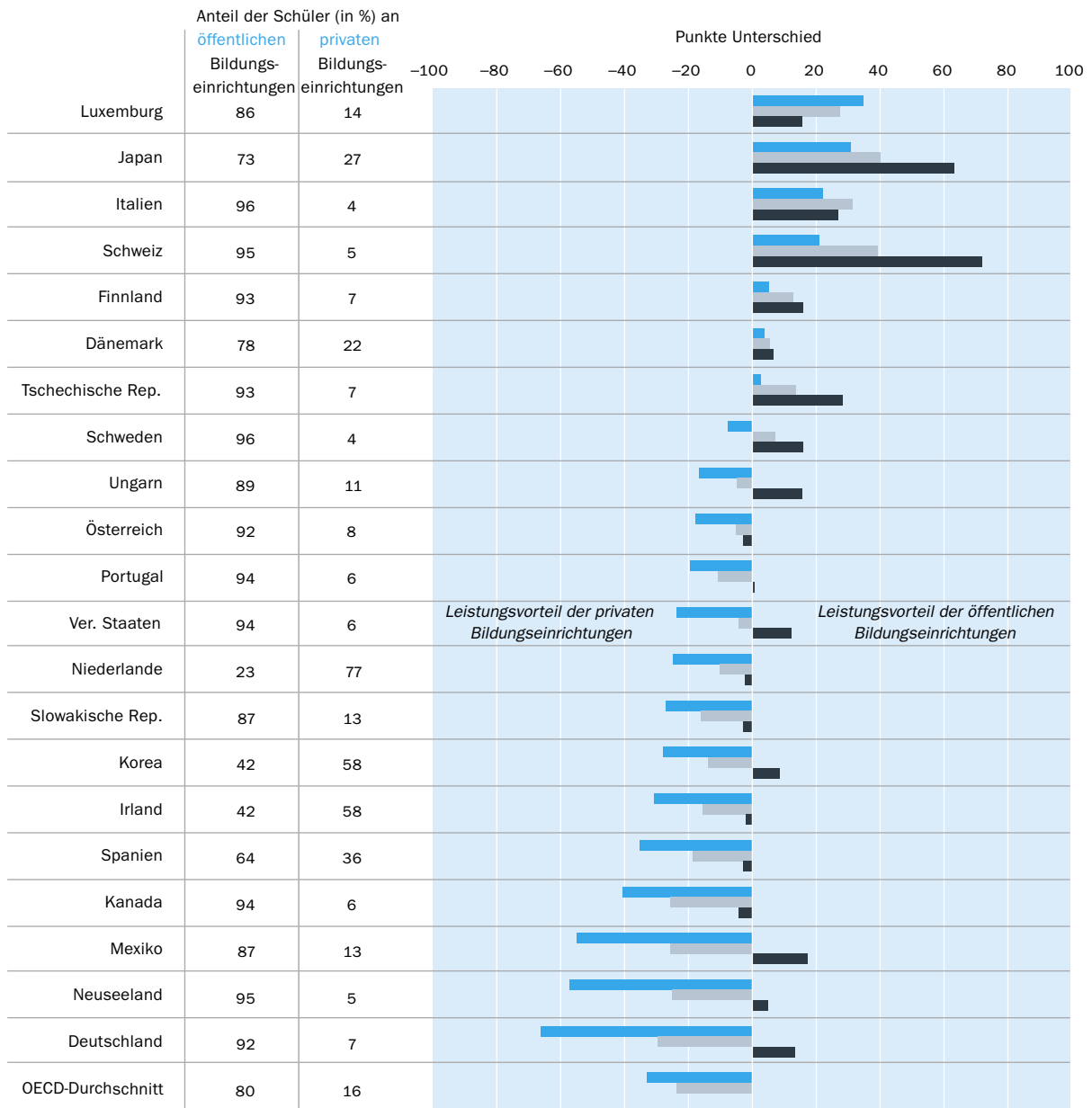
StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/788502657223>

Abbildung D5.4

Anteil der Schüler (in %) und Schülerleistungen auf der Mathematikskala, nach Art der Bildungseinrichtung (2003)

Unterschiede in den Leistungen auf der Mathematikskala zwischen öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen (staatlich subventionierte und unabhängige private Bildungseinrichtungen zusammen)

- Beobachteter Leistungsunterschied
- Leistungsunterschiede nach Berücksichtigung des sozioökonomischen Hintergrunds der Schüler
- Leistungsunterschiede nach Berücksichtigung des sozioökonomischen Hintergrunds der Schüler und der Schule



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des beobachteten Leistungsunterschieds zwischen öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen.

Quelle: OECD, Tabelle D5.4. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005.

Bei der Interpretation dieser Zahlen ist zu berücksichtigen, dass die Auswahl der Schule von vielen Faktoren beeinflusst wird. Unzureichende Finanzmittel der Familie könnten z. B. für Schülerinnen und Schüler ein großes Hindernis darstellen, wenn sie eine Privatschule besuchen möchten, die hohe Schulgebühren verlangt. Selbst staatlich subventionierte private Schulen, die kein Schulgeld erheben, könnten auf eine bestimmte Schülerschaft ausgerichtet sein oder strengere Kriterien für den Schulwechsel oder die Aufnahme anlegen.

Um dies zu untersuchen, ist der sozioökonomische Hintergrund von Schülern und Schulen entsprechend zu berücksichtigen. Die Ergebnisse dieser Berechnungen sind in Abb. D5.4 dargestellt. Selbst nach Berücksichtigung des familiären Hintergrunds der Schüler bleibt ein Leistungsvorsprung der privaten Schulen von 24 Punkten bestehen. Effektiv reicht der Leistungsvorsprung der privaten Schulen nach Berücksichtigung des familiären Hintergrunds von 16 bis 19 Punkten in Irland, der Slowakischen Republik und Spanien über 25 bis 40 Punkte in Deutschland, Kanada, Mexiko, Neuseeland und Macao (China) bis zu mehr als 50 Punkten in Brasilien und Uruguay.

Wird jedoch zusätzlich zum familiären Hintergrund der einzelnen Schüler auch der sozioökonomische Gesamthintergrund der Schüler und der Schule berücksichtigt, ergibt sich ein anderes Bild. Dieser Kontexteffekt hat nachweislich starke Auswirkungen auf die Leistung der Schulen, weshalb der Leistungsvorsprung der privaten Schulen nach Bereinigung um diesen Effekt nicht mehr sichtbar ist. Dies lässt vermuten, dass ein großer Teil des Leistungsvorsprungs der privaten Schulen nicht nur auf den sozioökonomischen Hintergrund der einzelnen Schüler zurückzuführen ist, sondern dass vielmehr der sozioökonomische Hintergrund der Gesamtschülerschaft es den Schulen ermöglicht, ein Lernumfeld zu schaffen, das dem Lernen besonders zuträglich ist.

Dessen ungeachtet stellen Privatschulen, auch wenn ihre Leistungen nach Berücksichtigung sozioökonomischer Faktoren in der Regel nicht höher sind, in vielen Ländern immer noch eine attraktive Alternative für Eltern dar, die bestrebt sind, ihren Kindern größtmögliche Vorteile zu bieten, einschließlich solcher Vorteile, die aus dem sozioökonomischen Hintergrund der Gesamtschülerschaft einer Schule resultieren.

Kasten D5.1

Ergebnisse der PISA-Studie 2000 zu den öffentlichen und privaten Schulen, die 15-Jährige besuchen

Dieser Indikator zeigt auch einen Vergleich der Schülerleistungen an privaten und öffentlichen Schulen basierend auf der PISA-Studie 2003. Ein Themenbericht zur PISA-Studie 2000 mit dem Titel *School Factors Related to Quality and Equity* (OECD, 2005b) führte einen ähnlichen Vergleich durch und untersuchte die Merkmale privater und öffentlicher Schulen im Detail. Die wichtigsten Ergebnisse des Berichts zu den öffentlichen und privaten Schulen, die 15-jährige Schüler besuchen, waren:

- Der Grad der Autonomie variiert je nach Schultyp. Unabhängige private Schulen sind in allen Entscheidungsbereichen autonomer als öffentliche Schulen. Je nach

Entscheidungsart liegen staatlich subventionierte private Schulen zwischen den öffentlichen und den unabhängigen privaten Schulen. Bei den Entscheidungen zur Aufnahme von Schülern sind staatlich subventionierte private Schulen ähnlich autonom wie unabhängige private Schulen, bei Entscheidungen wie der Festlegung der Lehrergehälter sind sie jedoch ähnlich autonom wie öffentliche Schulen.

- In den meisten Ländern finden der Unterricht und das Lernen an öffentlichen Schulen unter weniger günstigen Bedingungen statt als an privaten Schulen. Diese unterschiedlichen schulischen Rahmenbedingungen implizieren unterschiedliche Bildungschancen für Schüler verschiedener Schultypen. Im Vergleich zu den anderen Schultypen sind an öffentlichen Schulen laut Aussagen der Schulleiter die Bildungsressourcen und der Zustand der Gebäude schlechter, das Schulklima weniger günstig und Arbeitshaltung und Engagement der Lehrkräfte im Vergleich zu den Lehrkräften an Privatschulen geringfügig schlechter.
- In der Hälfte der teilnehmenden Länder bestehen dennoch keine statistisch signifikanten Leistungsunterschiede zwischen Schülern an öffentlichen und an unabhängigen privaten Schulen. In den übrigen Ländern schneiden die Schüler an unabhängigen privaten Schulen besser ab als die Schüler an öffentlichen Schulen. Bei diesen Leistungsvorteilen ist wiederum die Zusammensetzung der Schülerschaft entscheidend: Sobald die Schüler- und Schulmerkmale entsprechend berücksichtigt werden, sind die unabhängigen privaten Schulen in keinem Land länger im Vorteil. Dies wird in den wenigen Ländern bestätigt, in denen die öffentlichen Schulen signifikant besser abschneiden als die privaten – berücksichtigt man Schüler- und Schulmerkmale, so zeigt sich, dass dies überwiegend auf einen vorteilhafteren sozioökonomischen Hintergrund der Gesamtschülerschaft zurückzuführen ist.

Definitionen und angewandte Methodik

Eine Bildungseinrichtung wird als **öffentlich** eingestuft, wenn sie direkt von einer staatlichen Bildungsbehörde beaufsichtigt und geführt wird bzw. wenn sie entweder direkt von einer Regierungsbehörde oder von einem Verwaltungsgremium (Rat, Ausschuss usw.) beaufsichtigt und geführt wird, dessen Mitglieder überwiegend entweder von einer staatlichen Behörde ernannt oder mit öffentlichem Wahlrecht gewählt werden.

Eine Bildungseinrichtung wird als **privat** angesehen, wenn sie von einer nichtstaatlichen Organisation (z. B. einer Kirche, Gewerkschaft oder einem Wirtschaftsunternehmen) beaufsichtigt und geführt wird oder wenn ihr Verwaltungsgremium zur Mehrheit aus Mitgliedern besteht, die nicht von einer staatlichen Stelle oder Behörde ernannt wurden. Private Bildungseinrichtungen sind entweder staatlich subventioniert oder unabhängig.

Eine **staatlich subventionierte private Bildungseinrichtung** ist eine Bildungseinrichtung, die mehr als 50 Prozent ihrer Kernfinanzierung von staatlichen Stellen erhält oder deren Lehrkräfte von staatlichen Stellen bezahlt werden. Der Ausdruck **staatlich subventioniert**

bezieht sich nur auf den Grad der Abhängigkeit einer privaten Bildungseinrichtung von der Finanzierung durch staatliche Quellen, nicht jedoch darauf, inwieweit sie staatlichen Vorschriften oder einer staatlichen Leitung unterliegt.

Eine *unabhängige private Bildungseinrichtung* ist eine Bildungseinrichtung, die weniger als 50 Prozent ihrer Kernfinanzierung von staatlichen Stellen erhält und deren Lehrkräfte nicht von staatlichen Stellen bezahlt werden. Der Ausdruck *unabhängig* bezieht sich nur auf den Grad der Abhängigkeit einer privaten Bildungseinrichtung von der Finanzierung durch staatliche Stellen, nicht jedoch darauf, inwieweit sie staatlichen Vorschriften oder einer staatlichen Leitung unterliegt.

Die Daten in Tabellen D5.1, D5.2 und D5.3 beziehen sich auf das akademische Jahr 2002/2003 und beruhen auf der alljährlich von der OECD durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik.

Die Klassengröße wurde berechnet, indem die Anzahl der Schüler durch die Anzahl der Klassen dividiert wurde. Um die Vergleichbarkeit zwischen den einzelnen Ländern zu gewährleisten, wurden spezielle Förderprogramme nicht erfasst. Die Daten umfassen ausschließlich die regulären Bildungsgänge im Primar- und Sekundarbereich, Unterricht in Kleingruppen außerhalb des regulären Klassenunterrichts ist nicht erfasst.

Das zahlenmäßige Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis wurde berechnet, indem (gemessen in Vollzeitäquivalenten) die Zahl der Schüler eines bestimmten Bildungsbereichs durch die Zahl der „Lehrkräfte“ des gleichen Bildungsbereichs und ähnlicher Bildungseinrichtungen dividiert wird.

Der Begriff *Lehrkräfte* umfasst voll qualifiziertes Personal, das direkt mit dem Unterrichten der Schüler befasst ist. Einzelheiten siehe Indikator D2.

Die Daten zu den Schülerleistungen in Tabelle D5.4 stammen aus Tabelle 5.19 des Berichts zur PISA-Studie 2003 *Lernen für die Welt von morgen – Erste Ergebnisse von PISA 2003* (OECD 2004a).

Tabelle D5.1

Verteilung der Schüler im Primar- und Sekundarbereich, nach Art der Bildungseinrichtung (2003)

Anteil der Schüler (in %) an öffentlichen sowie staatlich subventionierten und unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich

	Primarbereich			Sekundarbereich I			Sekundarbereich II		
	Öffentliche Bildungseinrichtungen	Private Bildungseinrichtungen		Öffentliche Bildungseinrichtungen	Private Bildungseinrichtungen		Öffentliche Bildungseinrichtungen	Private Bildungseinrichtungen	
		Staatlich subventioniert	Unabhängig		Staatlich subventioniert	Unabhängig		Staatlich subventioniert	Unabhängig
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD-Länder									
Australien	71,7	28,3	a	65,7	34,3	a	73,3	26,7	a
Österreich	95,6	4,4	x(2)	92,3	7,7	x(5)	90,0	10,0	x(8)
Belgien	45,4	54,6	m	43,2	56,8	m	42,1	57,9	m
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Rep.	98,9	1,1	a	98,2	1,8	a	87,4	12,6	a
Dänemark	88,0	12,0	a	76,9	23,1	a	97,5	2,5	a
Finnland	98,8	1,2	a	95,8	4,2	a	89,6	10,4	a
Frankreich	85,4	14,3	0,2	78,8	21,0	0,2	69,5	29,7	0,8
Deutschland	97,3	2,7	x(2)	92,9	7,1	x(5)	92,5	7,5	x(8)
Griechenland	92,4	a	7,6	94,5	a	5,5	93,7	a	6,3
Ungarn	94,7	5,3	a	93,7	6,3	a	85,9	14,1	a
Island	98,9	1,1	n	99,1	0,9	n	93,9	6,0	0,1
Irland	99,1	a	0,9	100,0	a	n	98,5	a	1,5
Italien	93,2	a	6,8	96,6	a	3,4	93,9	0,7	5,4
Japan	99,1	a	0,9	94,0	a	6,0	69,8	a	30,2
Korea	98,7	a	1,3	79,4	20,6	a	48,2	51,8	a
Luxemburg	93,2	0,7	6,1	79,3	13,1	7,6	84,1	8,2	7,7
Mexiko	92,0	a	8,0	87,4	a	12,6	78,4	a	21,6
Niederlande	31,3	68,7	a	23,8	76,2	a	7,8	92,2	a
Neuseeland	97,9	a	2,1	95,5	a	4,5	84,1	10,4	5,5
Norwegen	98,2	1,8	x(2)	97,8	2,2	x(5)	90,1	9,9	x(8)
Polen	98,7	0,3	1,0	98,1	0,4	1,4	91,4	0,5	8,1
Portugal	89,5	a	10,5	88,7	a	11,3	81,8	a	18,2
Slowakische Rep.	95,8	4,2	n	94,9	5,1	n	92,0	8,0	n
Spanien	66,6	30,1	3,3	67,2	29,7	3,1	76,9	12,0	11,1
Schweden	94,9	5,1	a	94,6	5,4	a	96,6	3,4	a
Schweiz	96,3	1,3	2,4	93,0	2,5	4,5	93,1	3,2	3,7
Türkei	98,5	a	1,5	a	a	a	98,3	a	1,7
Ver. Königreich	95,1	a	4,9	93,2	0,4	6,4	26,9	70,4	2,7
Vereinigte Staaten	89,2	a	10,8	90,8	a	9,2	90,9	a	9,1
Ländermittel	89,5	8,2	2,4	85,9	11,4	2,7	79,9	15,5	4,6
OECD-Partnerland									
Israel	100,0	a	a	100,0	a	a	100,0	a	a

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/788502657223>

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

Tabelle D5.2

Verteilung der Studierenden im Tertiärbereich, nach Art der Bildungseinrichtung (2003)

Anteil der Studierenden (in %) in öffentlichen sowie staatlich subventionierten und unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen

	Tertiärbereich B			Tertiärbereich A und weiterführende Forschungsprogramme		
	Öffentliche Bildungs- einrichtungen	Private Bildungseinrichtungen		Öffentliche Bildungs- einrichtungen	Private Bildungseinrichtungen	
		Staatlich subventioniert	Unabhängig		Staatlich subventioniert	Unabhängig
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	
OECD-Länder						
Australien	98,5	1,5	n	99,8	n	0,2
Österreich	64,9	35,1	n	91,5	8,5	n
Belgien	46,6	53,4	a	41,9	58,1	a
Kanada	m	m	m	m	m	m
Tschechische Rep.	67,8	31,2	1,0	95,8	n	4,2
Dänemark	99,8	0,2	a	99,3	0,7	a
Finnland	83,4	16,6	a	89,4	10,6	a
Frankreich	72,4	8,5	19,1	87,6	0,8	11,7
Deutschland	64,8	35,2	x(2)	100,0	a	a
Griechenland	100,0	a	a	100,0	a	a
Ungarn	65,4	34,6	a	85,8	14,2	a
Island	58,6	41,4	n	87,8	11,9	0,4
Irland	94,1	a	5,9	93,6	a	6,4
Italien	84,4	a	15,6	93,6	a	6,4
Japan	9,3	a	90,7	27,4	a	72,6
Korea	14,7	a	85,3	22,6	a	77,4
Luxemburg	100,0	a	a	100,0	a	a
Mexiko	95,7	a	4,3	65,9	a	34,1
Niederlande	n	100,0	a	n	100,0	a
Neuseeland	77,8	22,1	n	98,4	1,5	0,1
Norwegen	78,3	21,7	x(2)	85,0	15,0	x(5)
Polen	82,4	0,4	17,2	71,6	a	28,4
Portugal	43,5	a	56,5	72,9	a	27,1
Slowakische Rep.	89,9	10,1	n	99,6	n	0,4
Spanien	76,4	16,3	7,3	88,0	n	12,0
Schweden	66,3	0,9	32,8	93,6	6,4	a
Schweiz	32,6	38,1	29,3	90,2	6,9	2,9
Türkei	98,6	a	1,4	95,8	a	4,2
Ver. Königreich	a	100,0	n	a	100,0	n
Vereinigte Staaten	88,9	a	11,1	73,1	a	26,9
Ländermittel	67,5	19,5	13,1	77,6	11,5	10,9
OECD-Partnerland						
Israel	33,3	66,7	x(2)	11,4	77,9	10,7

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/788502657223>

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

Tabelle D5.3

Zahlenmäßiges Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis, nach Art der Bildungseinrichtung (2003)

Nach Bildungsbereich (basierend auf Vollzeitäquivalenten)

	Sekundarbereich I				Sekundarbereich II				Sekundarbereich insgesamt			
	Öffentliche Bildungseinrichtungen (1)	Private Bildungseinrichtungen insgesamt (2)	Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen (3)	Unabhängige private Bildungseinrichtungen (4)	Öffentliche Bildungseinrichtungen (5)	Private Bildungseinrichtungen insgesamt (6)	Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen (7)	Unabhängige private Bildungseinrichtungen (8)	Öffentliche Bildungseinrichtungen (9)	Private Bildungseinrichtungen insgesamt (10)	Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen (11)	Unabhängige private Bildungseinrichtungen (12)
OECD-Länder												
Australien ¹	x(9)	x(10)	x(11)	a	x(9)	x(10)	x(11)	a	12,5	12,1	12,1	a
Österreich	9,9	11,1	11,1	n	10,2	9,9	9,9	n	10,0	10,5	10,5	n
Belgien (fläm.) ²	14,6	m	14,1	m	9,2	m	8,9	m	10,5	m	10,2	m
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Rep.	14,3	12,1	12,1	a	12,4	14,5	14,5	a	13,4	14,1	14,1	a
Dänemark	m	m	m	a	m	m	m	a	m	m	m	a
Finnland ³	9,7	12,3	12,3	a	16,4	12,6	12,6	a	12,9	12,5	12,5	a
Frankreich	13,4	15,4	15,4	16,6	9,9	12,8	11,3	16,7	11,7	13,9	13,4	16,7
Deutschland	15,7	14,5	x(2)	x(2)	13,8	12,9	x(6)	x(6)	15,2	13,9	x(10)	x(10)
Griechenland	8,7	8,1	a	8,1	8,8	6,5	a	6,5	8,7	7,1	a	7,1
Ungarn	10,7	9,5	9,5	a	13,0	14,1	14,1	a	11,7	12,1	12,1	a
Island ³	m	m	m	m	10,5	15,5	15,5	n	m	m	m	m
Irland ²	x(9)	x(10)	a	x(12)	x(9)	x(10)	a	x(12)	13,7	19,0	a	19,0
Italien	10,3	8,3	a	8,3	11,4	5,8	a	5,8	10,9	6,4	a	6,4
Japan ³	15,9	13,5	a	13,5	12,8	15,4	a	15,4	14,3	15,1	a	15,1
Korea	19,8	20,4	20,4	a	15,0	17,1	17,1	a	17,8	18,0	18,0	a
Luxemburg	x(9)	m	m	m	x(9)	m	m	m	9,0	m	m	m
Mexiko	34,9	21,6	a	21,6	27,6	16,3	a	16,3	32,3	18,9	a	18,9
Niederlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Neuseeland	19,1	15,3	a	15,3	14,0	4,5	6,7	3,0	16,7	5,8	6,7	5,3
Norwegen ²	10,4	m	m	m	9,2	m	m	m	9,8	m	m	m
Polen	12,7	8,8	5,9	10,4	13,5	13,0	4,6	16,1	13,1	11,7	5,1	14,5
Portugal	m	m	a	m	m	m	a	m	m	m	a	m
Slowakische Rep.	14,0	13,1	13,1	n	14,0	13,5	13,5	n	14,0	13,3	13,3	n
Spanien	11,9	17,1	x(2)	x(2)	7,4	10,4	x(6)	x(6)	9,7	14,6	x(10)	x(10)
Schweden	12,2	11,8	11,8	a	14,2	13,1	13,1	a	13,2	12,5	12,5	a
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	a	a	a	a	18,4	9,0	a	9,0	18,4	9,0	a	9,0
Ver. Königreich ¹	18,8	8,7	22,5	8,4	13,5	8,0	14,2	7,8	15,9	8,3	17,2	8,1
Vereinigte Staaten	15,5	15,1	a	15,1	15,9	13,5	a	13,5	15,7	14,3	a	14,3
Ländermittel	14,6	13,1	13,5	13,0	13,2	11,9	12,0	11,0	13,8	12,5	12,1	12,2
OECD-Partnerland												
Israel	13,4	a	a	a	12,9	a	a	a	13,1	a	a	a

1. Umfasst nur allgemein bildende Bildungsgänge im Sekundarbereich I und II. 2. „Sekundarbereich II“ beinhaltet auch den postsekundären, nichttertiären Bereich.

3. „Sekundarbereich II“ beinhaltet auch Bildungsgänge des postsekundären, nichttertiären Bereichs. 4. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen.

Quelle: OECD. Hinweis s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/788502657223>

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

Tabelle D5.4

Anteil der Schüler (in %) und Schülerleistungen auf der Mathematikskala, nach Art der Bildungseinrichtung (2003)

Ergebnisse basierend auf den Angaben der Schulleiter, gewichtet nach der Zahl 15-jähriger Schüler an der jeweiligen Schule

OECD-Länder	Öffentliche Bildungseinrichtungen				Private Bildungseinrichtungen (staatlich subventionierte und unabhängige private Bildungseinrichtungen zusammen)				Unterschiede in den Leistungen auf der Mathematikskala zwischen öffentlichen und privaten Bildungs- einrichtungen (staatlich subventionierte und unabhängige private Bildungseinrichtungen zusammen)	
	Anteil der Schüler (in %)	SF	Leistung auf der Mathematikskala		Anteil der Schüler (in %)	SF	Leistung auf der Mathematikskala		Unterschied	SF
			Mittelwert	SF			Mittelwert	SF		
Australien	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w
Österreich	92,0	(1,9)	504	(3,4)	8,0	(1,9)	522	(11,4)	-18	(12,0)
Belgien	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w
Kanada	94,2	(0,7)	529	(1,8)	5,8	(0,7)	570	(8,1)	-41	(8,3)
Tschechische Rep.	93,3	(1,7)	517	(3,8)	6,7	(1,7)	514	(12,7)	3	(13,5)
Dänemark	77,8	(2,5)	515	(3,1)	22,2	(2,5)	512	(6,2)	4	(7,1)
Finnland	93,3	(1,6)	545	(1,8)	6,7	(1,6)	539	(12,2)	5	(12,3)
Frankreich	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w
Deutschland	92,2	(1,7)	497	(3,7)	7,8	(1,7)	564	(12,2)	-66	(13,7)
Griechenland	97,4	(1,9)	442	(3,6)	2,6	(1,9)	c	c	c	c
Ungarn	88,9	(2,5)	489	(3,6)	11,1	(2,5)	506	(16,4)	-17	(18,1)
Island	99,5	(0,1)	515	(1,6)	0,5	c	c	c	c	c
Irland	41,6	(1,6)	486	(3,8)	58,4	(1,6)	517	(3,2)	-31	(5,0)
Italien	96,1	(1,2)	468	(3,1)	3,9	(1,2)	446	(22,6)	22	(22,4)
Japan	73,0	(1,7)	544	(4,7)	27,0	(1,7)	513	(7,4)	31	(8,6)
Korea	42,3	(3,7)	527	(6,1)	57,7	(3,7)	555	(6,2)	-28	(10,1)
Luxemburg	85,9	(0,1)	498	(1,1)	14,1	(0,1)	463	(2,9)	35	(3,3)
Mexiko	86,7	(1,9)	375	(3,5)	13,3	(1,9)	431	(8,7)	-55	(9,8)
Niederlande	23,3	(4,2)	516	(14,0)	76,7	(4,2)	541	(4,5)	-25	(16,4)
Neuseeland	95,4	(0,6)	522	(2,3)	4,6	(0,6)	579	(17,1)	-57	(17,3)
Norwegen	99,1	(0,7)	494	(2,4)	0,9	(0,7)	c	c	c	c
Polen	99,2	(0,4)	489	(2,5)	0,8	(0,4)	c	c	c	c
Portugal	93,7	(1,3)	465	(3,6)	6,3	(1,3)	484	(16,1)	-19	(16,9)
Slowakische Rep.	87,4	(2,7)	495	(3,7)	12,6	(2,7)	523	(9,3)	-27	(10,3)
Spanien	64,2	(1,5)	472	(3,4)	35,8	(1,5)	508	(4,2)	-36	(5,4)
Schweden	95,7	(0,5)	509	(2,6)	4,3	(0,5)	516	(11,0)	-8	(11,3)
Schweiz	95,3	(1,0)	528	(3,8)	4,7	(1,0)	507	(21,8)	21	(22,3)
Türkei	99,0	(1,0)	420	(6,6)	1,0	(1,0)	c	c	c	c
Vereinigte Staaten	94,3	(1,0)	483	(3,6)	5,7	(1,0)	507	(9,1)	-24	(9,9)
OECD insgesamt	85,5	(0,5)	483	(1,5)	14,5		523		-40	(3,4)
OECD-Durchschnitt	83,5	(0,4)	494	(0,8)	16,6		527		-33	(1,7)
OECD-Partnerländer										
Brasilien	87,4	(2,3)	342	(6,2)	12,6	(2,3)	454	(11,3)	-112	(13,5)
Hongkong (China)	93,1	(0,9)	552	(4,5)	6,9	(0,9)	518	(29,2)	32	(28,0)
Indonesien	51,4	(2,3)	373	(4,9)	48,6	(2,3)	344	(6,6)	29	(8,1)
Lettland	99,0	(0,7)	485	(3,7)	1,0	(0,7)	c	c	c	c
Liechtenstein	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
Macau (China)	5,0	(0,1)	483	(9,3)	95,0	(0,1)	529	(3,2)	-46	(10,2)
Russische Föd.	99,7	(0,2)	468	(4,3)	0,3	(0,2)	c	c	c	c
Serbien ¹	100,0	(0,0)	436	(3,9)	0,0	(0,0)	a	a	a	a
Thailand	88,0	(1,2)	416	(3,0)	12,0	(1,2)	423	(12,3)	-7	(12,7)
Tunesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Uruguay	85,9	(0,8)	409	(3,7)	14,1	(0,8)	501	(6,1)	-92	(6,8)

Anmerkung: Statistisch signifikante Werte sind in Fettdruck angegeben. Die Skala wurde umgepolt, so dass positive und hohe Werte darauf hinweisen, dass die Bildungsressourcen der Bildungseinrichtung weniger als im OECD-Durchschnitt als Problem empfunden werden.

1. Bei Serbien und Montenegro liegen keine Daten für den Landesteil Montenegro vor. Auf Montenegro entfallen 7,9 Prozent der nationalen Erhebungspopulation. Die Bezeichnung „Serbien“ wird als Kurzform für den serbischen Landesteil von Serbien und Montenegro verwendet.

Quelle: OECD-PISA-2003-Datenbank. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/788502657223>

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

Tabelle D5.4 (Forts.)

Anteil der Schüler (in %) und Schülerleistungen auf der Mathematikskala, nach Art der Bildungseinrichtung (2003)

Ergebnisse basierend auf den Angaben der Schulleiter, gewichtet nach der Zahl 15-jähriger Schüler an der jeweiligen Schule

	Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status						Unterschiede in den Leistungen auf der Mathematikskala zwischen öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen nach Berücksichtigung des Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status der			
	Öffentliche Bildungseinrichtungen		Private Bildungseinrichtungen (staatlich subventionierte und unabhängige private Bildungseinrichtungen)		Unterschied		Schüler		Schüler und Studierenden	
	Mittlerer Index	SF	Mittlerer Index	SF	Unterschied	SF	Unterschied	SF	Unterschied	SF
OECD-Länder										
Australien	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w
Österreich	0,04	(0,03)	0,29	(0,11)	-0,25	(0,12)	-5	(10,4)	-3	(2,7)
Belgien	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w
Kanada	0,42	(0,02)	0,88	(0,07)	-0,46	(0,07)	-26	(6,1)	-4	(3,2)
Tschechische Rep.	0,16	(0,02)	0,25	(0,12)	-0,09	(0,13)	14	(9,8)	29	(4,4)
Dänemark	0,20	(0,03)	0,22	(0,06)	-0,03	(0,07)	5	(5,2)	7	(3,1)
Finnland	0,23	(0,02)	0,47	(0,13)	-0,24	(0,13)	13	(10,7)	16	(6,8)
Frankreich	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w
Deutschland	0,10	(0,03)	0,82	(0,07)	-0,71	(0,08)	-30	(10,5)	14	(2,5)
Griechenland	-0,20	(0,04)	c	c	c	c	c	c	c	c
Ungarn	-0,09	(0,03)	0,13	(0,11)	-0,21	(0,13)	-5	(12,7)	16	(4,7)
Island	0,68	(0,01)	c	c	c	c	c	c	c	c
Irland	-0,30	(0,03)	0,10	(0,04)	-0,40	(0,06)	-16	(3,9)	-2	(2,5)
Italien	-0,12	(0,03)	0,14	(0,07)	-0,26	(0,07)	32	(22,3)	27	(4,1)
Japan	-0,12	(0,02)	0,08	(0,05)	-0,20	(0,05)	40	(6,8)	64	(1,3)
Korea	-0,31	(0,05)	0,05	(0,04)	-0,36	(0,07)	-14	(8,2)	9	(1,9)
Luxemburg	0,22	(0,02)	-0,02	(0,04)	0,24	(0,04)	28	(3,6)	16	(3,9)
Mexiko	-1,32	(0,05)	-0,16	(0,13)	-1,16	(0,14)	-26	(8,0)	17	(2,1)
Niederlande	0,02	(0,07)	0,09	(0,03)	-0,07	(0,09)	-10	(10,5)	-2	(2,0)
Neuseeland	0,19	(0,02)	0,89	(0,13)	-0,69	(0,13)	-25	(12,2)	5	(4,7)
Norwegen	0,60	(0,02)	c	c	c	c	c	c	c	c
Polen	-0,21	(0,02)	c	c	c	c	c	c	c	c
Portugal	-0,65	(0,04)	-0,34	(0,32)	-0,31	(0,32)	-11	(10,3)	1	(5,2)
Slowakische Rep.	-0,11	(0,03)	0,10	(0,07)	-0,21	(0,08)	-16	(8,1)	-3	(1,8)
Spanien	-0,52	(0,05)	0,06	(0,06)	-0,58	(0,08)	-19	(4,3)	-3	(1,6)
Schweden	0,24	(0,03)	0,59	(0,10)	-0,35	(0,10)	7	(7,9)	16	(5,1)
Schweiz	-0,09	(0,03)	0,27	(0,08)	-0,35	(0,09)	39	(21,3)	72	(7,0)
Türkei	-1,03	(0,06)	c	c	c	c	c	c	c	c
Vereinigte Staaten	0,29	(0,03)	0,70	(0,09)	-0,41	(0,09)	-4	(8,4)	12	(5,2)
OECD insgesamt	-0,12	(0,01)	0,20	(0,02)	-0,33	(0,03)	-24	(2,9)	-8	(0,5)
OECD-Durchschnitt	-0,04	(0,01)	0,17	(0,02)	-0,22	(0,02)	-24	(1,4)	-9	(0,7)
OECD-Partnerländer										
Brasilien	-1,14	(0,05)	0,35	(0,08)	-1,49	(0,10)	-74	(13,8)	-9	(4,0)
Hongkong (China)	-0,78	(0,03)	-0,49	(0,25)	-0,29	(0,25)	41	(21,2)	82	(3,3)
Indonesien	-1,21	(0,06)	-1,31	(0,06)	0,10	(0,08)	27	(7,2)	13	(1,2)
Lettland	0,11	(0,03)	c	c	c	c	c	c	c	c
Liechtenstein	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
Macau (China)	-1,41	(0,12)	-0,87	(0,02)	-0,53	(0,12)	-40	(11,0)	-21	(11,4)
Russische Föd.	-0,10	(0,02)	c	c	c	c	c	c	c	c
Serbien ¹	-0,23	(0,03)	a	a	a	a	a	a	a	a
Thailand	-1,23	(0,03)	-0,84	(0,08)	-0,39	(0,09)	3	(12,1)	18	(2,2)
Tunesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Uruguay	-0,52	(0,03)	0,72	(0,06)	-1,24	(0,07)	-54	(6,8)	7	(4,6)

Anmerkung: Statistisch signifikante Werte sind in Fettdruck angegeben. Die Skala wurde umgepolt, so dass positive und hohe Werte darauf hinweisen, dass die Bildungsressourcen der Bildungseinrichtung weniger als im OECD-Durchschnitt als Problem empfunden werden.

1. Bei Serbien und Montenegro liegen keine Daten für den Landesteil Montenegro vor. Auf Montenegro entfallen 7,9 Prozent der nationalen Erhebungspopulation. Die Bezeichnung „Serbien“ wird als Kurzform für den serbischen Landesteil von Serbien und Montenegro verwendet.

Quelle: OECD-PISA-2003-Datenbank. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/788502657223>

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

Indikator D6:

Institutionelle Differenzierung

Dieser Indikator betrachtet strukturelle Aspekte der Bildungssysteme, vor allem Art und Ausmaß ihrer Gliederung und der institutionellen Differenzierung in den Ländern, die an der PISA-Studie 2003 teilgenommen haben. Es wird untersucht, ob die vorhandenen Daten auf irgendeine Art belegen, dass bestimmte Strukturen der Bildungssysteme zu einer höheren Qualität und/oder größeren Ausgewogenheit der Schülerleistungen führen.

Wichtigste Ergebnisse

- Stärker gegliederte Bildungssysteme schneiden zwar im Durchschnitt tendenziell etwas weniger gut ab, dieser Trend ist jedoch schwach ausgeprägt und statistisch nicht signifikant.
- Das Ausmaß der Differenzierung in den einzelnen Bildungssystemen variiert beträchtlich. So besuchen in etwa einem Drittel der OECD-Länder 15-jährige Schüler denselben Schultyp, während es in Belgien, Deutschland, Irland, Luxemburg, den Niederlanden, Österreich, der Schweiz, der Slowakischen Republik und der Tschechischen Republik vier oder mehr verschiedene Schultypen oder Bildungsgänge gibt.
- Die Aufteilung der Schüler auf die verschiedenen Schultypen und Bildungsgänge erfolgt in Deutschland und Österreich bereits im Alter von 10 Jahren, in Ländern wie Neuseeland, Spanien und den Vereinigten Staaten dagegen erst nach Abschluss des Sekundarbereichs.
- Die Ergebnisse der PISA-Studie zeigen, dass in Ländern, die ihre Schüler früh in Schulen unterschiedlicher Art aufteilen, tendenziell ein relativ starker Zusammenhang zwischen dem sozialen Hintergrund der Schüler und ihren Leistungen besteht. Schüler mit einem weniger privilegierten Hintergrund werden tendenziell eher Schulen mit einem niedrigen Status zugewiesen, deren Lehrpläne weniger anspruchsvoll sind und die nicht so hohe Erwartungen an das Lernen der Schüler stellen. Daher sind am Ende ihre Leistungen relativ schwach. Schüler mit einem privilegierten Hintergrund werden eher Schulen mit einem hohen Status zugewiesen, deren Lehrpläne anspruchsvoller sind, und am Ende erbringen sie relativ gute Leistungen. In diesem Sinne scheinen die Schulen die bestehenden sozialen Muster zu reproduzieren. In Ländern, in denen die Schüler gemeinsam Gesamtschulen besuchen, ist der Zusammenhang zwischen sozialem Hintergrund und schulischen Leistungen schwächer, wenn auch nicht vollkommen zu vernachlässigen. Dieser schwächere Zusammenhang deutet darauf hin, dass die Schulen doch in gewissem Maße die sozialen Muster der nachfolgenden Generation ändern können, statt sie lediglich zu reproduzieren.

Politischer Hintergrund

Die Anpassung des Bildungsangebots an eine heterogene Schülerschaft und die Verringerung der Leistungsunterschiede zwischen den Schülern stellt für alle Länder eine gewaltige Herausforderung dar, zu deren Bewältigung die Länder unterschiedliche Ansätze gewählt haben. Einige Länder haben nichtselektive Schulsysteme eingerichtet, die allen Schülerinnen und Schülern die gleichen Lernmöglichkeiten bieten sollen und deshalb von allen Schulen verlangen, das gesamte Spektrum der Schülerleistungsniveaus abzudecken. Andere Länder versuchen der Verschiedenheit der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden, indem sie sie – durch Selektion zwischen den Schulen oder zwischen den verschiedenen Klassen derselben Schulen – in Gruppen einteilen, um sie so entsprechend ihrem schulischen Potenzial und/oder ihren Interessen an bestimmten Bildungsprogrammen fördern zu können. Die Bildungssysteme können entlang eines Kontinuums angeordnet werden, das von einer geringen Gliederung auf System-, Schul- und Klassenebene bis hin zu einer starken Differenzierung reicht. In Tabelle D6.1 sind einige in diesem Kontext wichtige Schulsystemmerkmale dargestellt, und es wird aufgezeigt, wie sich diese auf die Qualität und Ausgewogenheit der Schülerleistungen auswirken.

Ergebnisse und Erläuterungen

Dieser Indikator betrachtet vier Messgrößen der Gliederung von Bildungssystemen:

- Die Anzahl von Schultypen oder Bildungsgängen, auf die Schüler aufgeteilt werden können
- Getrennte Angebote von allgemein und berufsbildenden Programmen
- Das Alter, in dem Schülerinnen und Schüler auf den jeweiligen Schultyp bzw. Bildungsgang aufgeteilt werden
- Die Häufigkeit von Klassenwiederholungen.

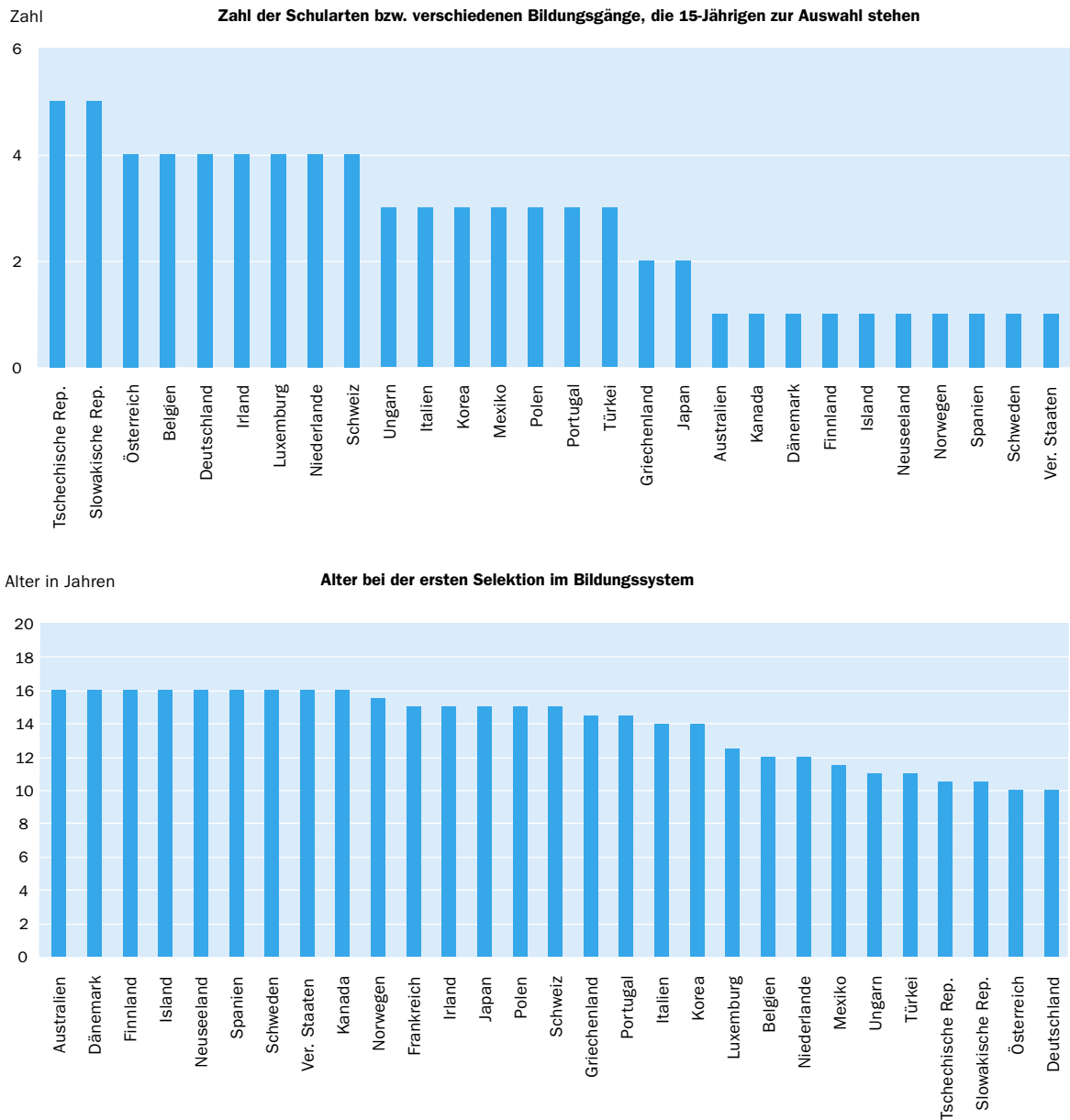
Kasten D6.1

Stärke des Zusammenhangs von Schülerleistungen und sozioökonomischem Hintergrund

Die Stärke des Zusammenhangs von Schülerleistungen und sozioökonomischem Hintergrund (Tab. D6.1) misst den Prozentsatz der Varianz der Schülerleistungen, die durch den wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status der Schüler erklärt wird. Dieser wird anhand des PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status gemessen. Wird bei diesem Zusammenhang ein niedriger Wert ausgewiesen, deutet dies darauf hin, dass nur ein relativ geringer Teil der Varianz der Schülerleistungen durch den wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status erklärt wird. Ist der Wert hoch, ist das Gegenteil der Fall. Ein starker Zusammenhang weist auf mangelnde Chancengleichheit im Bildungssystem hin. Betrachtet man die Stärke des Zusammenhangs gemeinsam mit den in diesem Indikator betrachteten Messgrößen der Systemgliederung, lässt sich abschätzen, inwieweit ungleiche Leistungen durch die strukturellen Merkmale der Bildungssysteme bedingt sein können.

Abbildung D6.1

Institutionelle Differenzierung bei 15-jährigen Schülern (2003)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Alters bei der ersten Selektion im Bildungssystem.

Quelle: OECD, Tabelle D6.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/408748104453>

Jede dieser Größen wird zunächst einzeln betrachtet und danach in einer zusammengesetzten Messgröße der Gliederung kombiniert. Um zu untersuchen, wie sich diese Merkmale auf die Qualität und Ausgewogenheit der Schülerleistungen auswirken, zeigt Tabelle D6.2 den Grad der Korrelation zwischen diesen Messgrößen und denen der Schülerleistungen. Gezeigt werden die Korrelationen mit den durchschnittlichen Mathematikleistungen der Länder sowie Korrelationen mit der Varianz der Schülerleistungen, die zwischen Schulen besteht. Abschließend werden Korrelationen mit einer

Variablen dargestellt, die die Stärke des Zusammenhangs zwischen dem sozioökonomischen Hintergrund der Schüler und ihrer Leistung misst. Statistisch signifikante Korrelationen sind fett gedruckt.

Schülerinnen und Schüler können unterschiedliche Schultypen oder Bildungsgänge besuchen

Unterschiedliche Schultypen oder Bildungsgänge werden genutzt, um Schüler nach ihren Fähigkeiten oder anderen Merkmalen in Gruppen einzuteilen. Die Einteilung der Schüler nach ihrem Leistungsniveau gründet sich häufig auf der Annahme, dass sie ihre Fähigkeiten in einem Lernumfeld am besten entfalten können, in dem sie sich gegenseitig gleich gut stimulieren können, und dass eine in Bezug auf intellektuelle Fähigkeiten homogene Schülerschaft effizienter unterrichtet werden kann.

Die Angaben in Tabelle D6.1 zeigen, dass die Bildungssysteme von einer weitgehend ungegliederten Bildung im Sekundarbereich bis zum Alter von 15 Jahren (in etwa einem Drittel der OECD-Länder) bis zu Systemen mit vier oder mehr Schultypen oder Bildungsgängen reichen (Belgien, Deutschland, Irland, Luxemburg, Niederlande, Österreich, Schweiz, die Slowakische sowie die Tschechische Republik) (s. auch Abb. D6.1). Betrachtet man den Zusammenhang zwischen diesen Zahlen und den Messgrößen der Schülerleistungen aus Tabelle D6.1, zeigt sich zunächst, dass die durchschnittlichen Mathematikleistungen der jeweiligen Länder durch die Anzahl der Schultypen oder Bildungsgänge nicht statistisch signifikant beeinflusst werden (siehe Tab. D6.2, Spalte 1, Zeile 7). Die Anzahl der Schultypen und Bildungsgänge beeinflusst jedoch die Varianz der Schülerleistungen zwischen den Schulen (siehe Tab. D6.2, Spalte 1, Zeile 9), was anhand des statistisch signifikanten Korrelationskoeffizienten von 0,62 deutlich wird. Dies zeigt, dass 39 Prozent der im OECD-Durchschnitt festgestellten Varianz der Schülerleistungen zwischen den Schulen durch die Zahl der Schultypen und Bildungsgänge erklärt wird (der Anteil der erklärten Varianz berechnet sich durch die Quadrierung des Korrelationskoeffizienten).

Diese Zahl der Schultypen und Bildungsgänge erklärt auch, was nicht minder wichtig ist, 26 Prozent der im Ländervergleich beobachteten Varianz der Stärke des Zusammenhangs zwischen dem sozioökonomischen Hintergrund und den Schülerleistungen ($0,51^2$, Tab. D6.2, Spalte 1, Zeile 10). Anders ausgedrückt hat der sozioökonomische Hintergrund in Ländern mit einer größeren Zahl unterschiedlicher Bildungsgänge tendenziell einen signifikant stärkeren Einfluss auf die Schülerleistungen, weshalb Chancengleichheit in der Bildung dort schwerer zu erreichen sein könnte.

Getrennte Angebote von allgemein und berufsbildenden Bildungsgängen

Ein besonderer Aspekt der institutionellen Differenzierung ist das getrennte Angebot von allgemein und berufsbildenden Bildungsgängen. Berufsbildende Bildungsgänge unterscheiden sich von den allgemein bildenden nicht nur hinsichtlich des Lehrplans, sondern auch dadurch, dass sie die Schüler im Allgemeinen auf bestimmte Berufe und in einigen Fällen auch auf den unmittelbaren Eintritt in den Arbeitsmarkt vorbereiten.

Der Anteil der 15-jährigen Schüler in Bildungsgängen, die den Zugang zur nächsthöheren berufsbildenden Stufe ermöglichen oder auf den direkten Eintritt in den Arbeitsmarkt vorbereiten (was in der Praxis auch über andere Pfade erfolgen kann), reicht von

null in Dänemark, Finnland, Island, Neuseeland, Norwegen, Schweden, Spanien und den Vereinigten Staaten bis zu 61 Prozent in den Niederlanden.

Setzt man diese Zahlen in Bezug zu den Unterschieden zwischen den Schulen, ergibt sich ein ähnliches Bild wie bei der Beziehung zu der Anzahl der Schultypen oder Bildungsgänge, und es werden 39 Prozent der Varianz zwischen den Schulen erklärt ($0,63^2$, Tab. D6.2, Spalte 2, Reihe 9).

Das Alter, in dem die erste Aufteilung innerhalb des Bildungssystems erfolgt

Ein wichtiger Aspekt der Einteilung in Leistungsgruppen ist das Alter, in dem die Aufteilung auf verschiedene Schultypen im Allgemeinen erfolgt und Schüler und Eltern folglich mit Entscheidungen konfrontiert werden. In Österreich und Deutschland werden diese Entscheidungen recht früh, etwa im Alter von 10 Jahren, getroffen. In Ländern wie Neuseeland, Spanien und den Vereinigten Staaten findet hingegen vor Ende der Sekundarzeit keine formale Differenzierung statt, zumindest nicht zwischen den Schulen (siehe Abb. D6.1).

Es besteht kein statistisch relevanter Zusammenhang zwischen dem Alter, in dem die Aufteilung stattfindet, und den Durchschnittsergebnissen der Länder in Mathematik (Tab. 6.2, Spalte 3, Zeile 7). Der Anteil der im OECD-Durchschnitt festgestellten Varianz der Schülerleistungen, der auf Unterschiede zwischen Schülern und Schulen entfällt, ist in Ländern mit frühzeitig greifenden Selektionsmechanismen tendenziell jedoch wesentlich höher. Tatsächlich erklärt das Alter, in dem die Aufteilung stattfindet, die Hälfte der Leistungsvarianz zwischen den Schulen ($0,70^2$, Tab. D6.2, Spalte 3, Zeile 9). Dies ist zwar an sich nicht verwunderlich, da Leistungsunterschiede zwischen den Schulen ja gerade das Ziel der Gliederung der Schulsysteme sind, die Ergebnisse zeigen aber auch, dass die sozialen Disparitäten tendenziell in solchen Bildungssystemen stärker ausgeprägt sind, in denen die Selektion in einem früheren Alter stattfindet, wobei sich aus dem Alter der ersten Selektion 28 Prozent der im Landesdurchschnitt beobachteten Stärke des Zusammenhangs zwischen dem PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status und den Schülerleistungen in Mathematik erklären ($-0,53^2$, Tab. D6.2, Spalte 3, Zeile 10).

Häufigkeit von Klassenwiederholungen

Klassenwiederholungen können ebenfalls als eine Form der Differenzierung angesehen werden, insofern als damit versucht wird, den Schülern einen an ihre Fähigkeiten angepassten Lehrinhalt zu bieten. Die Ergebnisse deuten alles in allem darauf hin, dass kein Zusammenhang zwischen der Häufigkeit der Klassenwiederholungen und der durchschnittlichen Schülerleistung besteht. Häufigere Klassenwiederholungen im Sekundarbereich II hängen jedoch mit größeren Leistungsunterschieden der Schüler zusammen. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass Länder mit einem hohen Prozentsatz an Schülern, die im Sekundarbereich II mindestens einmal eine Klasse wiederholt haben, zwar tendenziell schlechter abschneiden, wobei auf diesen Zusammenhang rund 16 Prozent der Varianz entfallen, dies jedoch statistisch nicht signifikant ist ($-0,4^2$, Tab. D6.2, Spalte 6, Zeile 7). Darüber hinaus erklärt die Häufigkeit von Klassenwiederholungen im Sekundarbereich II jedoch auch 34 Prozent der im OECD-Durchschnitt beobachteten Leistungsunterschiede zwischen Schülern und 43 Prozent der durchschnittlichen OECD-Leistungsvarianz zwischen Schulen ($0,58^2$ und $0,65^2$, Tab. D6.2,

Spalte 6, Zeilen 8 und 9), was beides statistisch signifikante Ergebnisse sind. Außerdem weisen Länder mit einem höheren Klassenwiederholeranteil im Sekundarbereich II auch wesentlich größere soziale Disparitäten auf, wobei 19 Prozent der Stärke des Zusammenhangs zwischen sozioökonomischem Hintergrund und Schülerleistung auf diese Variable entfallen ($0,43^2$, Tab. D6.2, Spalte 6, Zeile 10). Es gibt keinen statistisch signifikanten Zusammenhang zwischen den Klassenwiederholungen im Primar- und Sekundarbereich I und den durchschnittlichen Mathematikleistungen der Schüler oder der Varianz dieser Leistungen.

Durchschnitt der standardisierten Indizes

Alles in allem zeigt sich an diesen Ergebnissen, dass die Aufteilung der Schüler mit Leistungsunterschieden zwischen Schulen und sozialen Gruppen verbunden ist. Diese Messgrößen der Differenzierung lassen sich nur schwer so definieren, dass sie für eine Gegenüberstellung und Interpretation im Ländervergleich geeignet sind. Wie in Tabelle D6.2 aufgezeigt wird, besteht jedoch zwischen den verschiedenen in diesem Vergleich verwendeten Indikatoren der Gliederung eine starke Wechselbeziehung (wie anhand der statistisch signifikanten Korrelationen zwischen den Indikatoren gezeigt wurde), so dass die Ergebnisse nicht signifikant dadurch beeinflusst werden, wie die Gliederung des Systems gemessen wird.

Diese Ergebnisse können durch die Konstruktion eines Index der verschiedenen Messgrößen der Systemgliederung zusammengefasst werden (siehe Tab. D6.1, letzte Spalte). Für die Zwecke dieser Analyse wurde der Durchschnitt der normalisierten Komponenten ermittelt, die jeweils gleich gewichtet wurden (obwohl natürlich auch andere Gewichtungen möglich sind), wobei die Messgröße des vorgesehenen Alters für die Selektion umgepolt wurde. An der Gegenüberstellung dieses Index mit den PISA-Messgrößen der Schülerleistungen zeigt sich, dass stärker differenzierte und selektive Bildungssysteme tendenziell nicht nur eine wesentlich stärkere Leistungsvarianz zwischen den Schulen, sondern auch größere Leistungsunterschiede zwischen Schülern mit einem privilegiierteren und einem weniger privilegierten familiären Hintergrund aufweisen. Dies gilt für die verschiedenen Aspekte des familiären Hintergrunds, die bei PISA gemessen werden, und gilt auch dann noch, wenn Kontrollvariablen wie das Volkseinkommen berücksichtigt werden.

Folglich sind tendenziell sowohl die Gesamtvarianz der Schülerleistungen als auch die Leistungsunterschiede zwischen Schulen in solchen Ländern größer, in denen die Schüler bereits in einem frühen Alter auf verschiedene Bildungsgänge und Schultypen aufgeteilt werden. Abbildung D6.2 zeigt den Zusammenhang zwischen dem Gesamtindex der Systemgliederung und der Varianz, die bei den Mathematikleistungen der Schüler zwischen den Schulen besteht.

Erläuterung der Ergebnisse

Für diese Ergebnisse lässt sich keine einfache Erklärung finden. Es gibt keinen inhärenten Grund dafür, warum institutionelle Differenzierung zwangsläufig zu einer größeren Varianz der Schülerleistungen oder sogar zu stärkeren sozialen Disparitäten führen sollte. Wenn homogene Schülergruppen effizienter unterrichtet werden können als heterogene Gruppen, müsste sich dadurch eigentlich das Gesamtleistungsniveau und nicht die Streubreite der Ergebnisse erhöhen. Allerdings kann es in einem

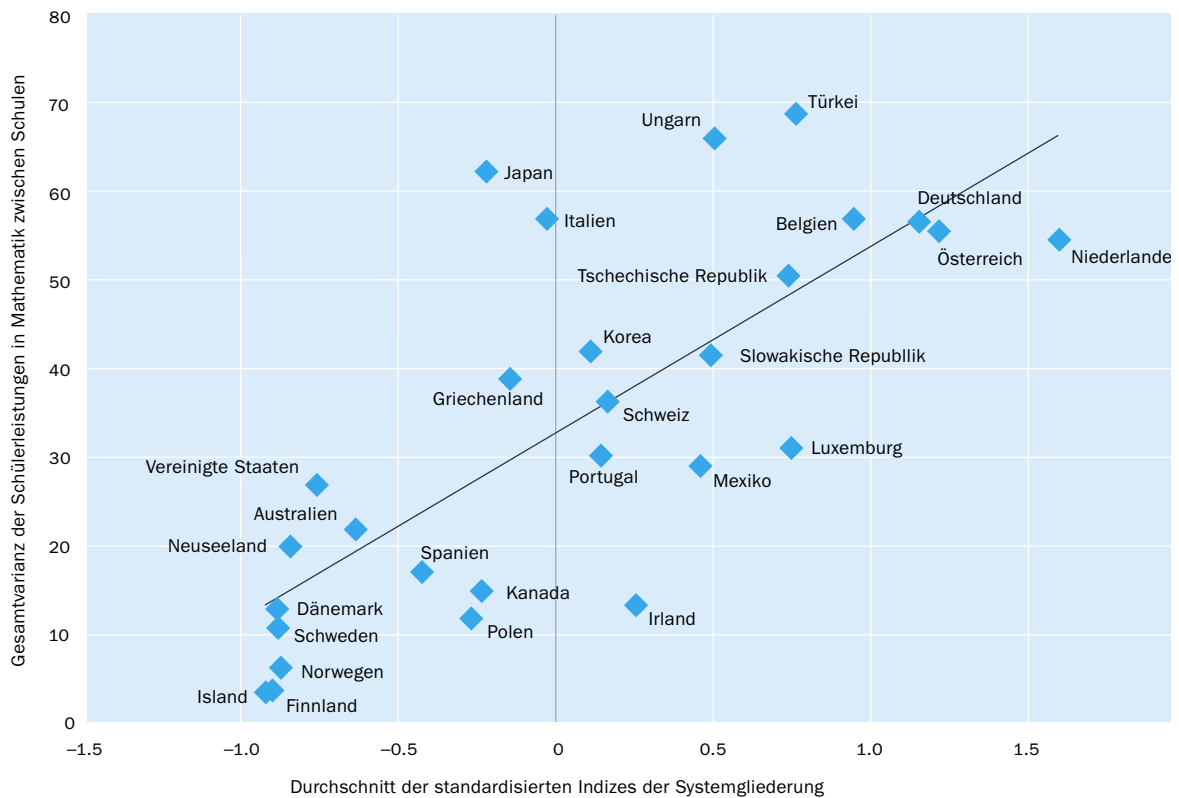
homogenen Umfeld sein, dass sich leistungsstarken Schülern zwar mehr Möglichkeiten bieten, voneinander zu lernen und sich gegenseitig zu stimulieren, leistungsschwache Schüler aber unter Umständen keinen Zugang zu effektiveren Lernumgebungen und wirksamer Unterstützung erhalten.

Es ist auch möglich, dass Schüler, die bestimmte Leistungsstandards nicht erfüllen, in stark differenzierten Systemen eher auf andere Schulen, Bildungsgänge oder Bildungszweige verwiesen werden können, in denen die Anforderungen niedriger sind, statt Anstrengungen zu unternehmen, um ihr Leistungsniveau zu heben. Schließlich ist auch denkbar, dass ein durch eine größere Vielfalt der Fähigkeiten und Hintergrundmerkmale der Schüler gekennzeichnetes Lernumfeld die Lehrkräfte zur Anwendung von Unterrichtskonzepten anspricht, bei denen stärker auf die einzelnen Schüler eingegangen wird.

Der Grund, warum das Alter, in dem die Selektion beginnt, in einem engen Zusammenhang mit der sozialen Selektivität steht, könnte darin liegen, dass jüngere Schüler stärker von ihren Eltern und deren Ressourcen abhängig sind. In Systemen mit einem hohen Grad an Bildungsdifferenzierung ist es für Eltern aus in sozioökonomischer

Abbildung D6.2

Systemgliederung und Schülerleistungen in Mathematik (2003)



Quelle: OECD-PISA-2003-Datenbank. Tabelle D6.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/408748104453>

Hinsicht privilegierteren Milieus leichter, die Bildungschancen ihrer Kinder zu fördern, als in einem System, in dem die entsprechenden Entscheidungen zu einem späteren Zeitpunkt getroffen werden, an dem dann die Schüler selbst schon eine größere Rolle bei diesen Entscheidungen spielen.

Das beantwortet natürlich nicht die Frage, ob die Differenzierung nicht doch zu einer Anhebung des Gesamtleistungsniveaus beitragen könnte. Diese Frage kann anhand der Ergebnisse einer Querschnittsstudie wie PISA nicht abschließend beantwortet werden. Stärker gegliederte Systeme schneiden zwar in der Tendenz schlechter ab, diese Tendenz ist jedoch nur schwach ausgeprägt und statistisch nicht signifikant.

Kasten D6.2

Bildungsstrukturen und Qualität und Ausgewogenheit der Schülerleistungen: Ergebnisse von PISA 2000

Anhand von Daten der PISA-Studie 2000 wurden die Struktur von Bildungssystemen sowie die Qualität und Ausgewogenheit der Schülerleistungen untersucht und die Ergebnisse in einem speziellen Bericht mit dem Titel *School Factors Related to Quality and Equity* (OECD, 2005b) veröffentlicht. Der Bericht ergab, dass – im Gegensatz zu der Überzeugung, institutionelle Differenzierung fördere die Qualität zu Lasten der Chancengleichheit – der Zusammenhang zwischen Qualität und Ausmaß der institutionellen Differenzierung tatsächlich negativ ist. Länder mit selektiven Bildungssystemen schnitten im Durchschnitt schlechter ab als Länder mit eher nichtselektiven Bildungssystemen. Je stärker die Schulen in Bezug auf den sozioökonomischen Hintergrund der Schülerschaft differenziert sind, desto geringer sind die durchschnittlichen Schülerleistungen im Bereich Lesekompetenz. Bildungssysteme, die innerhalb der Schule stärker nach Klassenstufen differenzieren, schneiden tendenziell ebenfalls schlechter ab, obwohl dieser Zusammenhang weniger stark ausgeprägt ist. Und schließlich schneiden in vielen Ländern Schüler in berufsbildenden Bildungsgängen im Bereich Lesekompetenz signifikant schlechter ab als diejenigen in allgemein bildenden Bildungsgängen.

Definitionen und angewandte Methodik

Die von Schülern erzielten Punktzahlen basieren auf Leistungsmessungen, die Teil der im Jahr 2003 von der OECD durchgeführten Internationalen Schulleistungsstudie PISA waren. Die Messgrößen der strukturellen Merkmale der Bildungssysteme wurden aus Daten der OECD-Bildungsdatenbank zusammengestellt.

Tabelle D6.1

Strukturelle Merkmale der Schulsysteme in den OECD-Ländern

OECD-Länder	Zahl der Schularten bzw. verschiedenen Bildungsgänge, die 15-Jährigen zur Auswahl stehen	Anteil 15-jähriger Schüler (in %) in Bildungsgängen, die den Zugang zur nächsthöheren berufsbildenden Stufe ermöglichen bzw. direkt auf den Eintritt in den Arbeitsmarkt vorbereiten ¹	Alter bei der ersten Selektion innerhalb des Bildungssystems	Anteil 15-jähriger Wiederholer im			Leistungen auf der Mathematikskala				Varianz ausgedrückt in Prozent der durchschnittlichen Varianz der Schülerleistungen in den OECD-Ländern		Stärke des Zusammenhangs von Schülerleistungen und ESCS ²		Durchschnitt der standardisierten Indizes ³
				Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II	Mittelwert	SF	Standardabweichung	SF	Gesamtvarianz der Schülerleistungen	Gesamtvarianz der Schülerleistungen zwischen Schulen	Anteil der Varianz (in %), der durch ESCS erklärt wird	SF	
Australien	1	8,9	16	8,1	1,3	m	524	(2,1)	95	(1,5)	105	22	13,7	(1,19)	-0,64
Österreich	4	42,9	10	5,0	4,7	3,9	506	(3,3)	93	(1,7)	98	55	16,0	(1,57)	1,21
Belgien	4	22,8	12	16,6	7,7	8,2	529	(2,3)	110	(1,8)	122	57	24,1	(1,32)	0,94
Kanada	1	a	16	5,8	5,6	0,8	532	(1,8)	87	(1,0)	89	15	10,5	(0,82)	-0,24
Tschechische Rep.	5	16,9	11	1,9	1,7	n	516	(3,5)	96	(1,9)	100	51	19,5	(1,44)	0,73
Dänemark	1	n	16	2,8	0,7	n	514	(2,7)	91	(1,4)	96	13	17,6	(1,41)	-0,89
Finnland	1	n	16	2,4	n	n	544	(1,9)	84	(1,1)	81	4	10,8	(1,05)	-0,90
Frankreich	m	9,5	15	15,6	26,7	m	511	(2,5)	92	(1,8)	w	w	19,6	(1,78)	0,41
Deutschland	4	a	10	9,0	14,1	m	503	(3,3)	103	(1,8)	108	56	22,8	(1,47)	1,15
Griechenland	2	19,9	15	0,9	6,3	1,1	445	(3,9)	94	(1,8)	102	39	15,9	(1,91)	-0,15
Ungarn	3	19,6	11	4,3	3,8	3,3	490	(2,8)	94	(2,0)	102	66	27,0	(1,81)	0,50
Island	1	n	16	0,6	0,4	n	515	(1,4)	90	(1,2)	95	4	6,5	(0,83)	-0,92
Irland	4	17,8	15	13,4	1,2	0,3	503	(2,4)	85	(1,3)	84	13	16,2	(1,55)	0,25
Italien	3	m	14	1,6	5,7	8,8	466	(3,1)	96	(1,9)	107	57	13,6	(1,34)	-0,03
Japan	2	25,4	15	n	n	n	534	(4,0)	101	(2,8)	116	62	11,6	(1,69)	-0,22
Korea	3	26,7	14	0,3	0,5	0,2	542	(3,2)	92	(2,1)	99	42	14,2	(1,95)	0,11
Luxemburg	4	4,6	13	15,1	25,3	m	493	(1,0)	92	(1,0)	98	31	17,1	(1,01)	0,74
Mexiko	3	5,8	12	22,6	6,3	2,7	385	(3,6)	85	(1,9)	85	29	17,1	(2,06)	0,46
Niederlande	4	61,3	12	21,4	9,5	m	538	(3,1)	93	(2,3)	92	55	18,6	(1,71)	1,60
Neuseeland	1	n	16	3,9	1,6	0,8	523	(2,3)	98	(1,2)	110	20	16,8	(1,20)	-0,85
Norwegen	1	n	16	n	n	n	495	(2,4)	92	(1,2)	98	6	14,1	(1,09)	-0,88
Polen	3	m	15	2,7	1,9	m	490	(2,5)	90	(1,3)	95	12	16,7	(1,21)	-0,27
Portugal	3	8,8	15	17,1	16,9	0,2	466	(3,4)	88	(1,7)	89	30	17,5	(1,50)	0,14
Slowakische Rep.	5	2,7	11	1,7	1,3	m	498	(3,3)	93	(2,3)	99	42	22,3	(1,85)	0,49
Spanien	1	n	16	6,5	25,2	m	485	(2,4)	88	(1,3)	91	17	14,0	(1,33)	-0,43
Schweden	1	n	16	3,0	1,0	n	509	(2,6)	95	(1,8)	103	11	15,3	(1,32)	-0,89
Schweiz	4	8,8	15	14,1	8,2	1,3	527	(3,4)	98	(2,0)	111	36	16,8	(1,27)	0,16
Türkei	3	m	11	5,1	4,0	9,9	423	(6,7)	105	(5,3)	127	69	22,3	(3,70)	0,76
Vereinigte Staaten	1	n	16	8,0	4,2	1,0	483	(2,9)	95	(1,3)	105	27	19,0	(1,20)	-0,76
OECD-Durchschnitt	3	12,6	14	7,2	6,4	2,0	500	(0,6)	100	(0,4)	100	34	20,3	(0,35)	0,00

1. Basierend auf der Bezeichnung des Bildungsgangs (ISCED-Kategorien B und C). 2. Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status von Schülern (Index of Economic, Social and Cultural Status of students). 3. Berechnet durch die Bildung des Durchschnittes der (um ein Mittel von null und mit einer Standardabweichung von 1) standardisierten Indizes des Alters bei der ersten Selektion, der Zahl der Schularten bzw. verschiedenen Bildungsgänge, die 15-Jährigen zur Auswahl stehen, des Anteils Wiederholer in den verschiedenen Bildungsbereichen und des Anteils 15-jähriger Schüler in Bildungsgängen, die den Zugang zur nächsthöheren berufsbildenden Stufe ermöglichen bzw. direkt auf den Eintritt in den Arbeitsmarkt vorbereiten.

Quelle: OECD-PISA-2003-Datenbank; OECD-Bildungsdatenbank. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005.

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

D
6

Tabelle D6.2

Interkorrelationsmatrix der Durchschnittswerte bei den strukturellen Merkmalen in den OECD-Ländern

	Zahl der Schularten bzw. verschiedenen Bildungsgänge, die 15-Jährigen zur Auswahl stehen	Anteil 15-jähriger Schüler (in %) in Bildungsgängen, die den Zugang zur nächsthöheren berufsbildenden Stufe ermöglichen bzw. direkt auf den Eintritt in den Arbeitsmarkt vorbereiten	Alter bei der ersten Selektion innerhalb des Bildungssystems	Anteil der Wiederholer im Primarbereich	Anteil der Wiederholer im Sekundarbereich I	Anteil der Wiederholer im Sekundarbereich II	Leistungen auf der Mathematikskala – Mittelwert	Leistungen auf der Mathematikskala – Standardabweichung	Gesamtvarianz der Schülerleistungen zwischen Schulen	Stärke des Zusammenhangs zwischen dem Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status und den Schülerleistungen
Zahl der Schularten bzw. verschiedenen Bildungsgänge, die 15-Jährigen zur Auswahl stehen	1									
Anteil 15-jähriger Schüler (in %) in Bildungsgängen, die den Zugang zur nächsthöheren berufsbildenden Stufe ermöglichen bzw. direkt auf den Eintritt in den Arbeitsmarkt vorbereiten	0,50	1								
Alter bei der ersten Selektion innerhalb des Bildungssystems	-0,76	-0,52	1							
Anteil der Wiederholer im Primarbereich	0,39	0,27	-0,23	1						
Anteil der Wiederholer im Sekundarbereich I	0,22	-0,02	-0,11	0,56	1					
Anteil der Wiederholer im Sekundarbereich II	0,45	0,22	-0,53	0,23	0,27	1				
Leistungen auf der Mathematikskala – Mittelwert	-0,09	0,26	0,23	-0,21	-0,17	-0,40	1			
Leistungen auf der Mathematikskala – Standardabweichung	0,25	0,19	-0,29	-0,05	-0,06	0,58	0,08	1		
Gesamtvarianz der Schülerleistungen zwischen Schulen	0,62	0,63	-0,70	0,15	0,16	0,65	-0,14	0,62	1	
Stärke des Zusammenhangs zwischen dem Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status und den Schülerleistungen	0,51	0,24	-0,53	0,29	0,17	0,43	-0,19	0,48	0,57	1

Anmerkung: Werte in Fettdruck sind auf dem 0,05 Niveau (zweiseitiger Test) statistisch signifikant. Der Anteil der erklärten Varianz wird durch die Quadrierung der in dieser Abbildung angegebenen Korrelationskoeffizienten berechnet.

Quelle: OECD-PISA-2003-Datenbank; OECD-Bildungsdatenbank. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/408748104453>

Anhang 1

Merkmale der Bildungssysteme

Das typische Abschlussalter ist das Alter am Ende des letzten Schul-/ Studienjahres des betreffenden Bildungsbereichs und -gangs, in dem der Schüler bzw. Studierende den Abschluss erlangt. Es ist dies das Alter, in dem der Abschluss „normalerweise“ erworben wird. (Es sei darauf hingewiesen, dass in einigen Bildungsbereichen der Begriff „Abschlussalter“ nicht wörtlich zu verstehen ist und hier rein aus Definitionsgründen verwendet wird.)

Tabelle X1.1a

Typisches Abschlussalter im Sekundarbereich II

	Ausrichtung des Bildungsgangs		Weitere Ausbildung/ Arbeitsmarkteintritt			
	allgemein bildend	berufsvorbereitend/ berufsbildend	ISCED 3A	ISCED 3B	ISCED 3C kurz ¹	ISCED 3c lang ¹
OECD-Länder						
Australien	m	m	18	m	m	m
Österreich	18	18	18	18	18	a
Belgien	18	18	18	a	18	18
Tschechische Rep.	19	19	19	19	a	18
Dänemark	19–20	19–20	19–20	a	a	19–20
Finnland	19	19	19	a	a	a
Frankreich	18–19	17–20	18–19	19–20	17–20	18–21
Deutschland	19	19	19	19	a	a
Griechenland	17–18	17–18	17–18	a	a	17–18
Ungarn	18–20	16–17	18–20	20–22	16–17	18
Island	19	19	19	18	17	19
Irland	17–18	17–18	17–18	a	a	17–18
Italien	19	19	19	18	18	a
Japan	18	18	18	18	16	18
Korea	17–18	17–18	17–18	a	a	17–18
Luxemburg	19	17–19	17–19	19	n	17–19
Mexiko	18	19	18	a	19	19
Niederlande	17–18	18–20	17–18	a	18–19	18–20
Neuseeland	m	a	18	17	17	17
Norwegen	18–19	18–19	18–19	a	m	16–18
Polen	19	20	19–20	a	18	a
Slowakische Rep.	18	16–18	18	a	17	16
Spanien	17	17	17	a	17	17
Schweden	19	19	19	19	a	19
Schweiz	18–20	18–20	18–20	18–20	17–19	17–19
Türkei	16	16	16	a	a	m
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m
OECD-Partnerländer						
Argentinien	17	17	17	a	a	a
Brasilien	17	17	17	17	a	17
Chile	18	18	18	18	a	a
China	18	18	18	a	17–18	18
Ägypten ²	17	17	17	17	a	17
Indien	18	18	18	a	m	m
Indonesien	18	18–19	18	18	a	a
Israel	18	18	18	18	18	18
Jamaika	17	17	17	17	a	a
Jordanien ²	18	18	18	a	18	18
Malaysia ³	17–19	17	19	a	a	17
Paraguay ²	17	17	17	a	a	17
Peru	17	17	17	17	a	a
Philippinen ²	16	a	16	a	a	a
Russische Föd. ²	17	17–18	17	a	m	m
Thailand	17	17	17	17	a	a
Tunesien ²	19	19	19	19	a	19
Uruguay ²	17	18	18	18	a	a
Simbabwe ²	19	17	19	a	a	17

1. Zeitliche Einteilung bei ISCED 3C: kurz – mindestens ein Jahr kürzer als ISCED 3A/3B-Bildungsgänge; lang – ähnlich lang wie ISCED 3A/3B-Bildungsgänge.

2. Schätzung der OECD. 3. Schätzung der OECD für allgemein bildende und berufsvorbereitende/berufsbildende Bildungsgänge.

Quelle: OECD.

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

Tabelle X1.1b

Typisches Abschlussalter im postsekundären, nichttertiären Bereich

	Weitere Ausbildung/ Arbeitsmarkteintritt		
	ISCED 4A	ISCED 4B	ISCED 4C
OECD-Länder			
Australien	a	a	18 – 19
Österreich	19	20	20
Belgien	19	a	19 – 21
Tschechische Republik	20	a	21
Dänemark	21 – 22	a	21 – 22
Finnland	a	a	25 – 29
Frankreich	18 – 21	a	19 – 21
Deutschland	22	22	a
Ungarn	20 – 22	a	19 – 22
Island	a	a	20
Irland	a	a	19
Italien	a	a	21
Korea	a	a	a
Luxemburg	a	a	20 – 25
Mexiko	a	a	a
Niederlande	a	a	18 – 20
Neuseeland	18	18	18
Norwegen	20 – 25	a	20 – 25
Polen	a	a	21
Slowakische Republik	20 – 21	a	a
Spanien	18	18	a
Schweden	m	m	19 – 20
Schweiz	19 – 21	21 – 23	a
Türkei	a	a	a
Vereinigte Staaten	a	a	20
OECD-Partnerländer			
Argentinien	a	a	a
Brasilien	a	a	a
China	a	20	20
Indonesien	a	a	a
Jordanien ¹	a	a	a
Malaysia ¹	20	18	19
Paraguay	a	a	a
Peru	a	a	m
Philippinen ¹	19	19	17
Russ. Föderation	a	a	18
Thailand ¹	a	a	19
Tunesien	a	21	a

1. Schätzung der OECD.

Quelle: OECD.

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

Tabelle X1.1c

Typisches Abschlussalter im Tertiärbereich

	Tertiärbereich B (ISCED 5B)	Tertiärbereich A (ISCED 5A)				Weiterführende For- schungsprogramme (ISCED 6)
		Alle Studiengänge	3 bis weniger als 5 Jahre	5 bis 6 Jahre	Mehr als 6 Jahre	
OECD-Länder						
Australien	m	a	20–22	22–24	24–25	24–28
Österreich	m	a	22	23	a	25
Belgien	m	m	m	m	m	25–29
Tschechische Rep.	23	a	22	24	a	27
Dänemark	21–25	a	22–24	25–26	27–30	30
Finnland	21–22	a	25–29	25–29	30–34	29
Frankreich	20–21	a	21–22	23–24	25	25–26
Deutschland	21	a	25	26	a	28
Griechenland	m	m	m	m	m	24–28
Ungarn	m	m	m	m	m	30
Island	22–24	a	23	25	27	29
Irland	20	a	21	23	24	27
Italien	22–23	a	22	23–25	25–27	27–29
Japan	20	a	22	24	a	27
Korea	m	m	m	m	m	26
Mexiko	m	m	m	m	m	24–28
Niederlande	m	m	m	m	m	25
Neuseeland	20	21	m	m	m	28
Norwegen	m	m	m	m	m	29
Polen	m	24	m	m	m	m
Slowakische Rep.	20–21	m	m	m	m	27
Spanien	19	20–22	m	m	m	25–27
Schweden	22–23	a	23–25	25–26	a	27–29
Schweiz	23–29	a	23–26	23–26	28	29
Türkei	m	m	m	m	m	28–29
Ver. Königreich	20	a	21	23	24	24
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	28

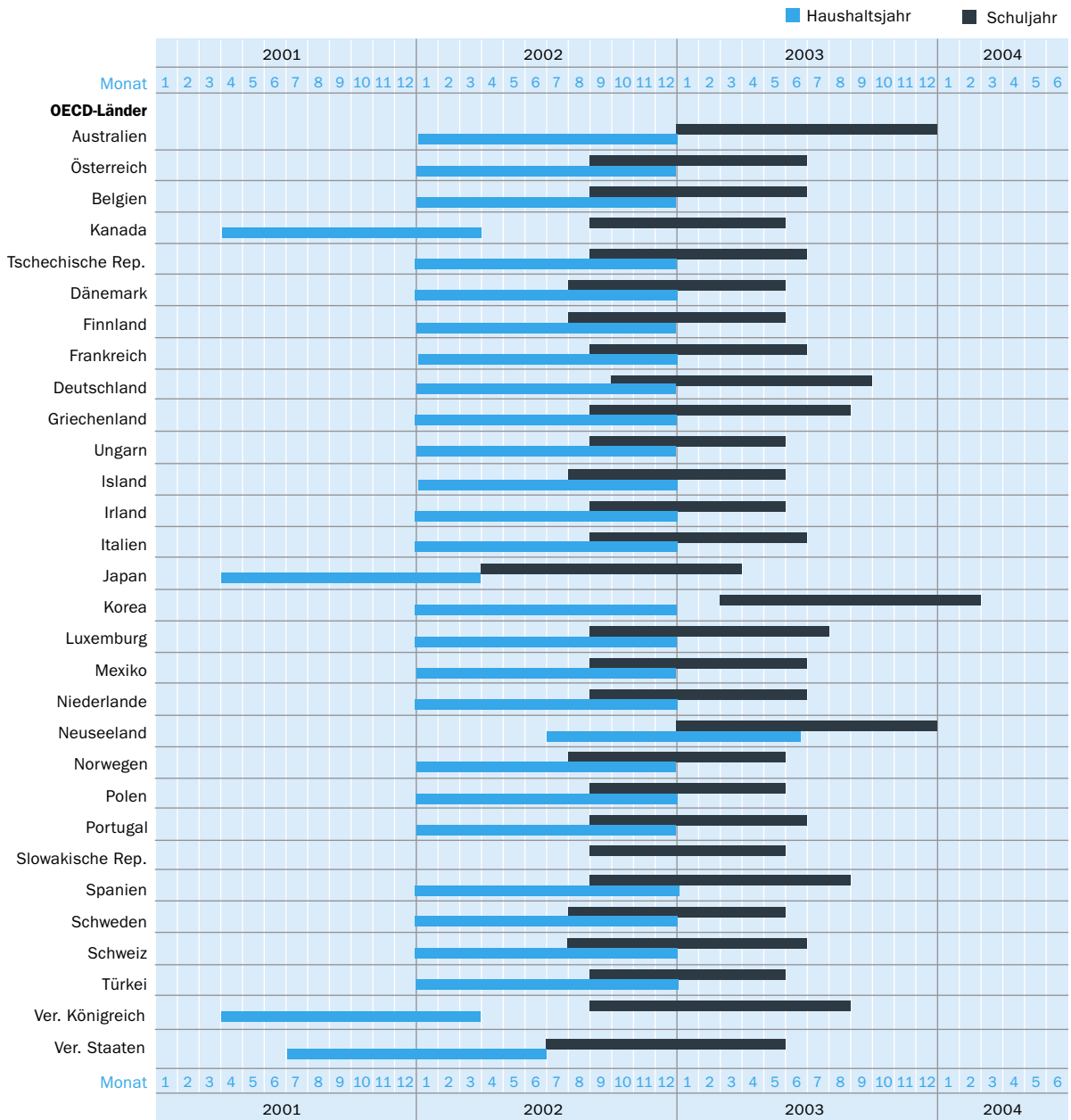
Anmerkung: Wenn Daten zum Tertiärbereich A, aufgliedert nach der Dauer der Studiengänge, verfügbar waren, ist die Abschlussquote für alle Studiengänge die Summe der Abschlussquoten, aufgliedert nach der Dauer der Studiengänge.

Quelle: OECD.

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

Tabelle X1.2a

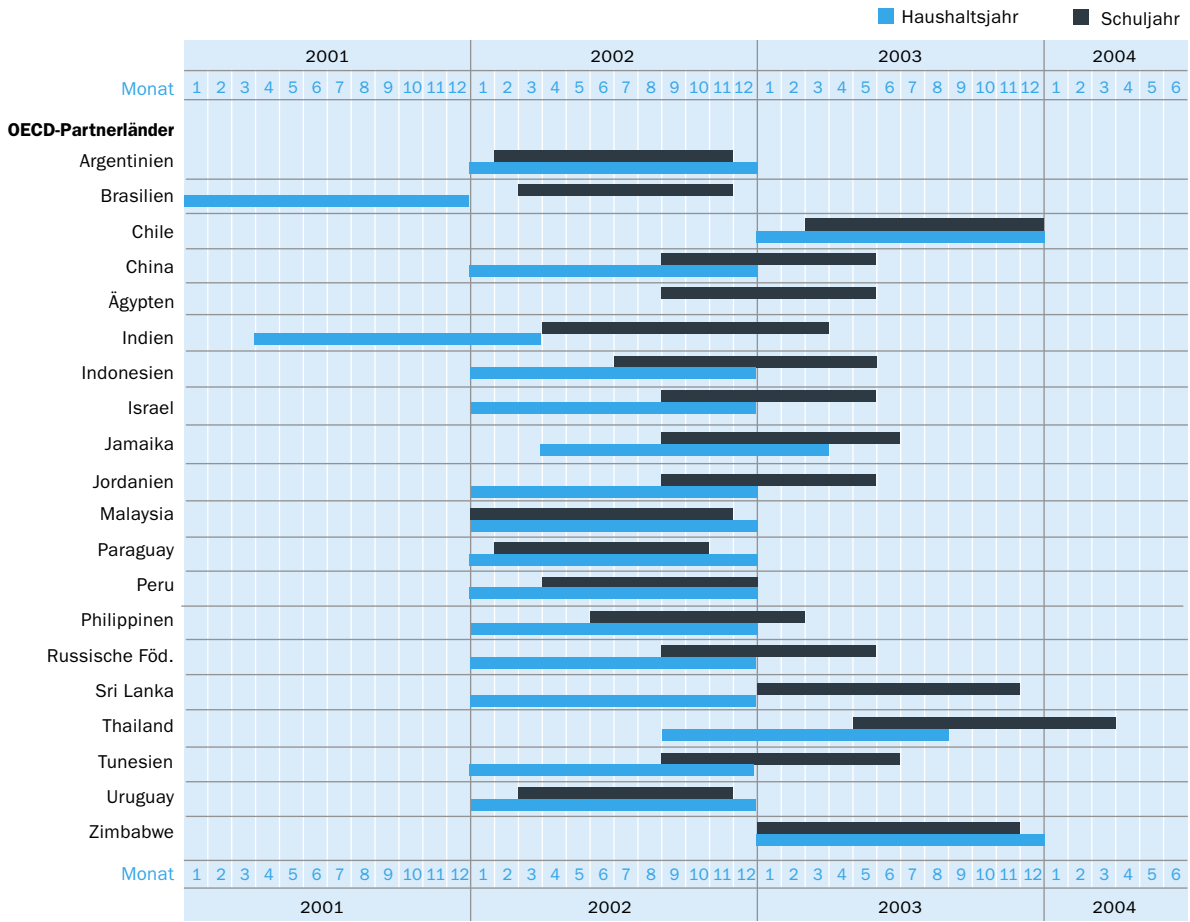
Für die Berechnung der Indikatoren verwendete Haushalts- und Schuljahre



Quelle: OECD.

Tabelle X1.2b

Für die Berechnung der Indikatoren verwendete Haushalts- und Schuljahre



Quelle: OECD.

Tabelle X1.3

Abschlussanforderungen für Bildungsgänge im Sekundarbereich II (ISCED 3)

	ISCED 3A				ISCED 3B				ISCED 3C			
	Abschlussprüfung	Reihe von Prüfungen während des Bildungsgangs	Bestimmte Zahl von Kursstunden plus Prüfung	Nur bestimmte Zahl von Kursstunden	Abschlussprüfung	Reihe von Prüfungen während des Bildungsgangs	Bestimmte Zahl von Kursstunden plus Prüfung	Nur bestimmte Zahl von Kursstunden	Abschlussprüfung	Reihe von Prüfungen während des Bildungsgangs	Bestimmte Zahl von Kursstunden plus Prüfung	Nur bestimmte Zahl von Kursstunden
OECD-Länder												
Australien ^{1,2}	N/J	J	J	N	N	J	N	N	N	J	N	N
Österreich	J	J	J	N	J	J	J	N	N	J	J	N
Belgien (fläm.) ³	J	J	N	N	a	a	a	a	J	J	N	N
Belgien (frz.)	J	J	N	N	a	a	a	a	J	J	N	N
Kanada (Québec) ¹	N	J	J	N					N	J	J	N
Tschechische Rep. ¹	J	J	J	N	N	J	J	N	J	J	J	N
Dänemark ¹	J	J	J		a	a	a	a	J	J	J	
Finnland	J/N	J	J	N								
Frankreich	J	N	J	N	a	a	a	a	J/N	J	N	
Deutschland	J	J	N	N	J	J	N	N	a	a	a	a
Griechenland ¹	N	J	N	N					N	J	N	N
Ungarn	J	N	J	N	J	N	J	N	J	N	J	N
Island ¹	J/N	J	N	N	J	J	N	N	J/N	J	N	N
Irland ¹	J	N	N	N	a	a	a	a	J	J	J	N
Italien	J	N	J/N	N	J	J/N	J/N	N	J	N	J/N	N
Japan	N	N	J	N	N	N	J	N	N	N	J	N
Korea	N	N	N	J					N	N	N	J
Luxemburg	J	J	J	N	J	J	J	N	J	J	J	N
Mexiko	N	J	J	N					J/N	J	J	N
Niederlande ¹	J	J	J	N	a	a	a	a	J	J	J	N
Neuseeland	J	N	N	N								
Norwegen	N	J	J	N	a	a	a	a	N	J	J	N
Polen	J/N	N	N	N	a	a	a	a	J	N	N	N
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowakische Rep. ¹	J	N	J	N					J	N	J	N
Spanien	N	J	J	N					J/N	J/N	J/N	N
Schweden	J/N	J/N	N	J/N								
Schweiz	J	J	J		J	J	J		J		J	
Türkei ¹	N	N	J	N	N	N	J	N	N	N	J	N
Ver. Königreich ¹	N ⁴	J	N	N	a	a	a	a		J	N	N
Vereinigte Staaten ¹	20 Bundesstaaten Ja; 30 Bundesstaaten Nein	Einige Bundesstaaten	Einige Bundesstaaten	J ⁵	a	a	a	a	a	a	a	a
OECD-Partnerland												
Israel ¹	J/N	J	J	N	a	a	a	a	J/N	J	J	

Anmerkung: J = Ja; N = Nein; J/N = teilweise zutreffend, z. B. für Teil eines Bildungsgangs.

1. Weitere Hinweise zu Abschlussanforderungen s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005. 2. Abschlussanforderungen für Bildungsgänge ISCED 3A unterscheiden sich je nach Bundesstaat und Territorium. Die in dieser Tabelle gemachten Angaben sind eine verallgemeinernde Darstellung der verschiedenen Anforderungen. 3. Nur bei allgemein bildenden Bildungsgängen. 4. Normalerweise gibt es keine Abschlussprüfung, obwohl es einige Bildungsgänge ISCED 3A geben kann, die so abgeschlossen werden. 5. Fast alle Bundesstaaten legen eine bestimmte Anzahl von „Carnegie Credits“ fest (die durch einen zweisemestrigen Kurs in bestimmten Fächern erworben werden, die je nach Bundesstaat unterschiedlich sind).

Quelle: OECD.

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

Anhang 2



Statistische Bezugsdaten

Tabelle X2.1

**Überblick über das wirtschaftliche Umfeld anhand grundlegender Kennzahlen
(Referenzzeitraum: Kalenderjahr 2002, zu konstanten Preisen von 2002)**

OECD-Länder	Öffentliche Gesamtausgaben als Prozentsatz des BIP	BIP pro Kopf (in US-Dollar, kaufkraftbereinigt)	BIP-Deflator (1995 = 100)	Deflator der privaten Konsum- ausgaben (1995 = 100)
Australien ¹	34,7	27 713	115,89	117,96
Österreich	49,3	30 100	106,93	110,14
Belgien	50,3	28 630	111,03	113,09
Kanada	39,9	29 590	110,74	112,42
Tschechische Republik	45,8	16 585	147,06	141,23
Dänemark	55,8	30 042	115,07	115,32
Finnland	50,1	27 807	112,73	117,86
Frankreich ²	52,9	27 467	107,26	109,85
Deutschland	48,7	26 654	106,02	108,83
Griechenland	46,8	19 067	138,29	135,38
Ungarn	53,7	14 365	227,91	m
Island	42,7	28 368	135,01	m
Irland	33,7	32 535	135,72	127,07
Italien	48,0	26 347	121,57	121,36
Japan	34,4	27 207	93,46	95,53
Korea	24,8	18 443	124,68	139,35
Luxemburg	43,5	52 153	117,94	115,53
Mexiko	22,2	9 370	259,81	260,47
Niederlande	47,8	29 939	120,20	119,46
Neuseeland ¹	32,1	22 287	114,15	112,90
Norwegen	47,4	36 682	130,63	115,29
Polen	m	11 194	180,29	187,52
Portugal	46,4	18 819	128,80	124,51
Slowakische Republik	52,6	12 576	146,51	m
Spanien	39,9	23 196	125,50	123,10
Schweden	58,2	28 152	109,93	110,34
Schweiz	44,9	32 532	103,35	103,80
Türkei	m	6 516	2 951,46	m
Vereinigtes Königreich	39,7	28 906	119,38	116,67
Vereinigte Staaten	36,3	36 202	113,04	113,18

1. Neuseeland: BIP pro Kopf und öffentliche Gesamtausgaben als Prozentsatz des BIP und BIP-Deflator für das Haushaltsjahr berechnet.

2. Ohne Übersee-Departments (DOM).

Quelle: OECD.

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

Tabelle X2.2

Grundlegende statistische Bezugsdaten (Referenzzeitraum: Kalenderjahr 2002, zu konstanten Preisen von 2002)¹

	Bruttoinlandprodukt (in Mio. Landeswährung) ²	Bruttoinlandsprodukt (angepasst an das nationale Haushaltsjahr) ³	Öffentliche Gesamtausgaben (in Mio. Landeswährung)	Gesamtbevölkerung in Tausend (Schätzung zur Mitte des Jahres)	Kaufkraftparitäten (KKP)	Kaufkraftparitäten für den privaten Konsum (KKP)
OECD-Länder						
Australien	758 147	735 688	255 032	19 641	1,351588541	1,41845
Österreich	221 008		109 005	8 053	0,91175	0,93836
Belgien	261 124		131 281	10 330	0,88292	0,91192
Kanada	1 140 428	1 128 355	455 278	31 362	1,22893	1,28078
Tschechische Rep.	2 414 669		1 106 363	10 201	14,27266	15,02808
Dänemark	1 360 710		759 381	5 376	8,42525	8,98366
Finnland	139 803		70 100	5 201	0,96665	1,109
Frankreich ⁴	1 483 720		784 906	60 015	0,90009	0,94587
Deutschland	2 107 300		1 027 240	82 482	0,95851	0,95878
Griechenland	141 502		66 266	10 950	0,67772	0,73298
Ungarn	16 740 421		8 995 494	10 159	114,71804	123,20665
Island	779 295		355 386	288	95,39	102,88987
Irland	127 992		43 070	3 926	1,00196	1,0913
Italien	1 260 428		605 436	57 994	0,82489	0,87283
Japan ⁵	498 102 000	503 911 050	171 199 900	127 435	143,66544	161,92606
Korea	684 263 469		169 802 051	47 640	778,77395	869,70538
Luxemburg	22 805		9 914	446	0,97999	0,91383
Mexiko	6 256 382		1 391 936	101 398	6,58467	7,24603
Niederlande	445 160		212 923	16 147	0,92085	0,93895
Neuseeland	129 890		41 749	3 976	1,46587	1,54829
Norwegen	1 522 176		721 347	4 539	9,14224	9,99916
Polen	781 112		m	38 230	1,8253	2,04459
Portugal	128 458		59 573	10 368	0,65833	0,67955
Slowakische Rep.	1 098 658		577 972	5 391	16,2054	16,98008
Spanien	698 589		279 064	40 546	0,74279	0,75763
Schweden	2 352 938		1 370 488	8 925	9,36476	9,88738
Schweiz	431 064		193 531	7 343	1,80448	1,92848
Türkei	277 574		m	69 666	0,61148	0,66643
Ver. Königreich	1 044 145	1 006 768	414 744	59 207	0,61009	0,62066
Vereinigte Staaten	10 434 800	10 345 075	3 785 778	288 240	1	1

1. Angaben zu BIP, KKP und öffentlichen Gesamtausgaben für Länder in der Euro-Zone in Euro. 2. BIP in Australien sowie BIP und öffentliche Gesamtausgaben in Neuseeland für das Haushaltsjahr berechnet. 3. Bei Ländern, für die das BIP nicht für denselben Referenzzeitraum wie die Daten zu den Bildungsfinanzen angegeben wurde, wurde das BIP geschätzt als: $w_t - 1 (BIP_t - 1) + w_t (BIP_t)$, mit w_t und $w_t - 1$ als Gewichtung für die entsprechenden Anteile der beiden Referenzzeiträume für das BIP innerhalb des Haushaltsjahres für Bildung. In Kapitel B wurden für Australien, Japan, Kanada, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten Anpassungen vorgenommen. 4. Ohne Übersee-Departments (DOM). 5. Öffentliche Gesamtausgaben an das Haushaltsjahr angepasst.

Quelle: OECD.

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

Tabelle X2.3

Grundlegende statistische Bezugsdaten (Referenzzeitraum 1995, zu konstanten Preisen von 1995)¹

	Bruttoinlandsprodukt (in Mio. Landeswährung) ²	Bruttoinlandsprodukt (angepasst an das nationale Haushaltsjahr) ³	Bruttoinlandsprodukt (zu konstanten Preisen von 2002, Basisjahr = 1995) ²	öffentliche Gesamtausgaben (in Mio. Landeswährung)	Gesamtbevölkerung in Tausend (Schätzung zur Mitte des Jahres)	Kaufkraftparitäten für das BIP (KKP)	Kaufkraftparitäten für den privaten Konsum (KKP)
OECD-Länder							
Australien	501257	485713	644001	184270	18072	1,311562228	1,38406
Österreich	175526		206689	93447	7948	0,94709	0,97844
Belgien	202129		235173	106832	10137	0,91914	0,94756
Kanada	798300	768883	1029848	381542	29302	1,21572	1,27027
Tschechische Rep.	1466681		1641957	783678	10331	11,16793	12,43441
Dänemark	1009756		1182536	608853	5230	8,56409	8,87014
Finnland	95262		124011	56778	5108	0,97672	1,1254
Frankreich ⁴	1168124		1383316	625707	58020	0,95643	1,02422
Deutschland	1801300		1987656	1010030	81661	1,02351	0,9946
Griechenland	79927		102326	40783	10634	0,57716	0,6438
Ungarn	5614042		7345171	2327299	10329	60,06157	62,72255
Island	452139		577196	193116	267	75,17	87,18933
Irland	52530		94307	21838	3601	0,81487	0,88926
Italien	923052		1036794	492878	57301	0,7735	0,8214
Japan ⁵	496922200	491734525	532960438	157520900	125570	175,79419	198,84441
Korea	398837661		548837663	83064162	45093	690,0375	685,2073
Luxemburg	13215		19336	6016	410	0,99984	0,95836
Mexiko	1837019		2408044	380924	90164	2,92555	3,17044
Niederlande	302233		370351	170327	15460	0,90054	0,91241
Neuseeland	92679		113787	31743	3707	1,46005	1,48055
Norwegen	937445		1165232	483072	4358	8,98639	9,4863
Polen	329567		433251	147561	38596	1,14746	1,27735
Portugal	80827		99731	36403	10030	0,6105	0,63524
Slowakische Rep.	576502		749883	324312	5363	13,22393	13,4275
Spanien	437787		556664	192633	39223	0,70652	0,74637
Schweden	1770248		2140330	1198513	8827	9,3933	10,16001
Schweiz	372250		417080	157093	7081	1,99146	2,09237
Türkei	7762		9405	m	61646	0,0229	0,0262
Ver. Königreich	718383	689927	874624	317639	57928	0,62189	0,63989
Vereinigte Staaten	7342300	7261100	9230939	2526459	266588	1	1

1. Angaben zu BIP, KKP und öffentlichen Gesamtausgaben für Länder in der Euro-Zone in Euro. 2. Australien und Neuseeland: BIP und öffentliche Gesamtausgaben für das Haushaltsjahr berechnet. 3. Bei Ländern, für die das BIP nicht für denselben Referenzzeitraum wie die Daten zu den Bildungsfinanzen angegeben wurde, wurde das BIP geschätzt als $w_t - 1 (BIP_t - 1) + w_t (BIP_t)$, mit w_t und $w_t - 1$ als Gewichtung für die entsprechenden Anteile der beiden Referenzzeiträume für das BIP innerhalb des Haushaltsjahres für Bildung. In Kapitel B wurden für Japan, Kanada, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten Anpassungen vorgenommen. 4. Ohne Übersee-Departments (DOM). 5. öffentliche Gesamtausgaben an das Haushaltsjahr angepasst.

Quelle: OECD.

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

Tabelle X2.3a

Jährliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden (2002)

Mittels KKP für den privaten Konsum kaufkraftbereinigt in US-Dollar umgerechnet, nach Bildungsbereich (basierend auf Vollzeitäquivalenten)

	Elementarbereich (für 3-Jährige und Ältere)	Primarbereich	Sekundarbereich			Post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	Tertiärbereich (einschl. FuE-Aktivitäten)			Tertiärbereich insgesamt ohne FuE-Aktivitäten	Primar- bis Tertiärbereich
			Sekundarbereich I	Sekundarbereich II	Sekundarbereich insgesamt		Tertiärbereich insgesamt	Tertiärbereich B	Tertiärbereich A & weiterführende Forschungsprogramme		
OECD-Länder	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
Australien	m	4 925	6 730	7 535	7 028	6 786	11 831	7 189	12 778	8 400	6 869
Österreich	5 995	6 816	8 437	8 867	8 635	12 118	12 095	9 312	12 341	7 560	8 689
Belgien	4 280	5 485	x(5)	x(5)	8 009	x(5)	11 636	x(7)	x(7)	8 038	7 680
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Rep.	2 587	1 973	3 420	3 473	3 446	1 541	5 922	2 567	6 336	4 713	3 276
Dänemark	4 382	7 246	7 455	7 553	7 506	x(4,7)	14 239	x(7)	x(7)	10 883	8 685
Finnland	3 424	4 434	7 145	5 627	6 207	x(5)	10 257	2 776	10 314	6 391	6 366
Frankreich	4 294	4 790	7 442	8 841	8 062	6 564	8 827	9 327	8 690	6 949	7 106
Deutschland	4 991	4 536	5 665	9 750	6 996	9 753	10 996	5 737	11 856	6 615	7 107
Griechenland	x(2)	3 516	x(5)	x(5)	3 752	2 735	4 374	2 626	5 220	4 043	3 824
Ungarn ¹	3 235	2 809	2 641	3 327	2 964	5 012	7 639	8 092	7 623	6 051	3 605
Island	m	6 648	6 983	5 733	6 269	x(4,7)	7 649	11 931	7 632	m	6 818
Irland	m	3 837	5 232	5 287	5 257	5 489	9 006	x(7)	x(7)	7 089	5 243
Italien ¹	5 146	6 834	7 630	6 825	7 152	m	8 161	7 021	8 174	m	7 285
Japan	3 275	5 428	5 862	6 454	6 168	x(4,7)	10 395	8 500	10 632	m	6 599
Korea	2 236	3 181	4 509	6 042	5 267	a	5 414	3 378	6 832	m	4 525
Luxemburg	x(2)	11 380	x(5)	x(5)	16 295	x(5)	m	m	m	m	m
Mexiko	1 493	1 333	1 343	2 161	1 607	a	5 519	x(7)	x(7)	4 814	1 772
Niederlande	4 828	5 451	7 117	6 135	6 692	5 759	12 849	7 475	12 909	7 823	7 101
Neuseeland	4 403	4 295	4 299	6 940	5 395	m	m	m	m	m	m
Norwegen	m	6 865	7 805	10 524	9 284	x(5)	12 561	x(7)	x(7)	m	8 740
Polen ¹	2 403	m	m	m	m	2 585	4 316	x(7)	x(7)	3 753	2 644
Portugal	4 028	4 786	6 517	6 931	6 705	a	6 743	x(7)	x(7)	4 547	5 890
Slowakische Rep.	2 028	1 404	1 724	2 571	2 093	x(4)	4 539	x(4)	4 539	4 206	2 195
Spanien	3 770	4 502	x(5)	x(5)	5 892	x(5)	7 863	7 567	7 916	5 912	5 798
Schweden	3 890	6 765	6 701	7 265	7 009	3 743	14 884	x(7)	x(7)	7 418	8 070
Schweiz ¹	3 229	7 276	8 609	13 748	11 135	8 039	22 189	6 817	23 883	m	10 606
Türkei ¹	m	m	a	m	m	a	m	x(7)	x(7)	3 915	m
Ver. Königreich	8 308	5 062	x(5)	x(5)	6 394	x(5)	11 621	x(7)	x(7)	8 813	6 577
Ver. Staaten	7 881	8 049	8 669	9 607	9 098	m	20 545	x(7)	x(7)	18 574	11 152

1. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen.

 Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005.

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

Tabelle X2.3b

Veränderung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden aufgrund verschiedener Faktoren, nach Bildungsbereich (1995, 2002)

Index der Veränderung zwischen 1995 und 2002 (Deflator der privaten Konsumausgaben [1995 = 100], zu konstanten Preisen von 2002)

	Primar-, Sekundar- und postsekundärer, nichttertiärer Bereich			OECD-Länder	Tertiärbereich		
	Veränderung der Ausgaben	Veränderung in der Zahl der Schüler	Veränderung in den Ausgaben pro Schüler		Veränderung der Ausgaben	Veränderung in der Zahl der Studierenden	Veränderung in den Ausgaben pro Studierenden
OECD-Länder				OECD-Länder			
Australien	141	108	130	Australien	120	131	92
Österreich	104	m	m	Österreich	108	94	114
Belgien	m	m	m	Belgien	m	m	m
Kanada	m	m	m	Kanada	m	m	m
Tschechische Rep.	97	93	104	Tschechische Rep.	122	170	72
Dänemark ¹	124	105	118	Dänemark ¹	136	105	129
Finnland	120	108	110	Finnland	112	113	100
Frankreich	111	97	115	Frankreich	111	97	114
Deutschland	105	103	101	Deutschland	107	100	107
Griechenland ^{2,4}	147	92	160	Griechenland ²	249	181	137
Ungarn ³	m	93	m	Ungarn ³	m	161	m
Island	m	m	m	Island	m	m	m
Irland	152	93	163	Irland	180	131	138
Italien ^{2,3}	104	98	106	Italien ^{2,3}	131	108	121
Japan ¹	104	85	122	Japan ¹	118	102	116
Korea	m	91	m	Korea	m	158	m
Luxemburg	m	m	m	Luxemburg	m	m	m
Mexiko	134	111	121	Mexiko	172	142	121
Niederlande	138	104	132	Niederlande	110	107	104
Neuseeland ²	150	m	m	Neuseeland ²	107	m	m
Norwegen ⁴	137	116	119	Norwegen	124	104	119
Polen ²	139	87	158	Polen ²	159	197	81
Portugal ^{2,3}	142	81	176	Portugal ³	139	132	105
Slowakische Rep.	m	92	m	Slowakische Rep.	m	177	m
Spanien ²	111	81	136	Spanien	154	115	134
Schweden	112	117	95	Schweden	114	135	85
Schweiz ^{2,3}	113	107	105	Schweiz ^{2,3}	148	106	140
Türkei ^{2,3}	m	115	m	Türkei ^{2,3}	m	110	m
Ver. Königreich	139	121	115	Ver. Königreich	121	118	102
Vereinigte Staaten ²	129	106	122	Vereinigte Staaten	m	117	m

1. Postsekundärer, nichttertiärer Bereich sowohl in „Sekundarbereich II“ als auch in „Tertiärbereich“ enthalten. 2. Nur öffentliche Ausgaben.

3. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 4. Elementarbereich in „Primar-, Sekundar- und postsekundärer, nichttertiärer Bereich“ enthalten.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005.

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

Tabelle X2.4a

Statistische Bezugsdaten zur Berechnung der Lehrergehälter, nach Bildungsbereich (1996, 2003)

	Lehrergehälter in Landeswährung (1996) ¹								
	Primarbereich			Sekundarbereich I			Sekundarbereich II (allgemein bildend)		
	Anfangs- gehalt/ Mindest- ausbildung	Gehalt nach 15 Jahren Berufs- erfahrung/ Mindest- ausbildung	Höchst- gehalt/ Mindest- ausbildung	Anfangs- gehalt/ Mindest- ausbildung	Gehalt nach 15 Jahren Berufs- erfahrung/ Mindest- ausbildung	Höchst- gehalt/ Mindest- ausbildung	Anfangs- gehalt/ Mindest- ausbildung	Gehalt nach 15 Jahren Berufs- erfahrung/ Mindest- ausbildung	Höchst- gehalt/ Mindest- ausbildung
OECD-Länder									
Australien	25 693	46 781	46 781	25 693	46 781	46 781	25 693	46 781	46 781
Österreich	19 911	25 522	40 136	20 598	26 791	42 910	21 891	29 334	48 204
Belgien (fläm.) ²	20 479	27 542	32 721	20 950	29 346	35 781	25 998	37 534	45 119
Belgien (frz.) ²	20 479	27 542	32 721	20 950	29 346	35 781	25 998	37 534	45 119
Tschechische Rep.	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Dänemark	200 000	244 000	250 000	200 000	244 000	250 000	218 000	310 000	325 000
England	12 113	20 423	20 423	12 113	20 423	20 423	12 113	20 423	20 423
Finnland	17 660	23 378	24 051	19 846	27 751	28 928	20 519	28 928	30 610
Frankreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Deutschland	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Griechenland	10 772	12 854	15 148	11 141	13 223	15 518	11 141	13 223	15 518
Ungarn	341 289	462 618	597 402	341 289	462 618	597 402	435 279	574 067	717 756
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	18 235	28 189	33 362	19 141	29 872	33 679	19 141	29 872	33 679
Italien	14 939	18 030	21 864	16 213	19 796	24 233	16 213	20 412	25 442
Japan	3 462 000	5 917 000	8 475 000	3 462 000	5 917 000	8 475 000	3 462 000	5 917 000	8 733 000
Korea	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	29 105	38 606	63 264	37 092	47 174	76 196	m	m	m
Niederlande	21 772	26 537	32 627	22 925	28 847	35 840	23 120	40 273	47 756
Neuseeland	23 000	39 220	39 220	23 000	39 220	39 220	23 000	39 220	39 220
Norwegen	165 228	201 446	204 211	165 228	201 446	204 211	178 752	207 309	222 078
Polen	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	9 970	15 001	25 902	9 970	15 001	25 902	9 970	15 001	25 902
Schottland	12 510	20 796	20 796	12 510	20 796	20 796	12 510	20 796	20 796
Slowakische Rep.	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Spanien	18 609	21 823	27 940	m	m	m	21 582	25 327	31 780
Schweden	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweiz	65 504	87 585	100 847	76 772	104 350	117 629	92 163	121 937	136 001
Türkei	m	m	m	a	a	a	m	m	m
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Angaben zu den Lehrergehältern in Ländern der aktuellen Euro-Zone in Euro. 2. Angaben zu den Lehrergehältern von 1996 beziehen sich auf ganz Belgien.

Quelle: OECD.

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

Tabelle X2.4a (Forts.)

Statistische Bezugsdaten zur Berechnung der Lehrergehälter, nach Bildungsbereich (1996, 2003)¹

OECD-Länder	Lehrergehälter in Landeswährung (2003) ²									BIP-Deflator 2003 (1996 = 100)	Deflator 2003 basierend auf den Konsumausgaben der privaten Haushalte (1996 = 100)
	Primarbereich			Sekundarbereich I			Sekundarbereich II (allgemein bildend)				
	Anfangsgehalt/ Mindest- ausbildung	Gehalt nach 15 Jahren Berufser- fahrung/Mindest- ausbildung	Höchstgehalt/ Mindest- ausbildung	Anfangsgehalt/ Mindest- ausbildung	Gehalt nach 15 Jahren Berufser- fahrung/Mindest- ausbildung	Höchstgehalt/ Mindest- ausbildung	Anfangsgehalt/ Mindest- ausbildung	Gehalt nach 15 Jahren Berufser- fahrung/Mindest- ausbildung	Höchstgehalt/ Mindest- ausbildung		
Australien	39 127	57 452	57 452	39 431	57 480	57 480	39 431	57 480	57 480	119	116
Österreich	22 311	29 522	44 648	23 190	31 602	46 738	23 498	32 517	49 355	108	110
Belgien (fläm.)	23 864	32 730	39 340	23 864	33 422	40 748	29 610	42 742	51 376	112	113
Belgien (frz.)	22 642	31 273	37 804	22 916	32 344	39 621	28 558	41 604	50 183	112	113
Tschechische Rep.	198 716	262 860	337 257	198 716	262 860	337 257	242 015	291 553	374 005	138	130
Dänemark	280 606	315 849	315 849	280 606	315 849	315 849	275 425	386 976	386 976	115	116
England	17 595	25 713	25 713	17 595	25 713	25 713	17 595	25 713	25 713	119	114
Finnland	26 100	30 700	30 700	29 300	35 200	35 200	33 200	40 700	40 700	113	117
Frankreich	20 907	28 124	41 497	23 131	30 348	43 830	23 557	30 773	44 298	110	107
Deutschland	36 501	44 148	47 360	37 870	46 613	48 662	40 956	50 210	52 463	106	107
Griechenland	15 400	18 760	22 680	15 400	18 760	22 680	15 400	18 760	22 680	133	129
Ungarn	1 412 520	1 801 452	2 400 576	1 412 520	1 801 452	2 400 576	1 603 860	2 228 832	2 919 468	202	188
Island	1 747 008	2 022 000	2 252 400	1 747 008	2 022 000	2 252 400	2 252 000	2 763 000	2 930 000	132	124
Irland	24 692	40 902	46 350	25 537	40 902	46 350	25 537	40 902	46 350	135	129
Italien	19 806	23 959	29 078	21 350	26 105	31 944	21 350	26 840	33 405	119	119
Japan	3 447 000	6 400 000	8 061 000	3 447 000	6 400 000	8 061 000	3 447 000	6 404 000	8 304 000	92	97
Korea	21 480 800	36 814 000	59 172 000	21 384 800	36 718 000	59 076 000	21 384 800	36 718 000	59 076 000	121	136
Luxemburg	44 022	60 623	89 723	63 421	79 276	110 181	63 421	79 276	110 181	118	114
Mexiko	85 459	112 610	186 534	109 564	143 071	236 105	m	m	m	212	213
Niederlande	27 732	36 066	40 312	28 762	39 705	44 245	29 043	53 163	58 640	122	120
Neuseeland	26 918	52 076	52 076	26 918	52 076	52 076	26 918	52 076	52 076	115	112
Norwegen	273 360	326 910	338 538	273 360	326 910	338 538	273 360	326 910	338 538	128	117
Polen	11 501	17 393	19 032	11 501	17 393	19 032	11 501	17 393	19 032	153	158
Portugal	13 358	22 417	35 192	13 358	22 417	35 192	13 358	22 417	35 192	128	124
Schottland	16 743	26 670	26 670	16 743	26 670	26 670	16 743	26 670	26 670	119	114
Slowakische Rep.	95 880	121 440	159 000	95 880	121 440	159 000	95 880	121 440	159 000	147	158
Spanien	22 732	26 461	33 231	25 560	29 593	36 671	26 252	30 512	37 703	126	121
Schweden	232 500	272 900	312 900	240 000	281 200	318 700	249 500	293 700	338 100	111	112
Schweiz	67 667	89 993	107 538	80 317	105 472	125 522	94 751	121 395	145 457	104	104
Türkei	8 670 739 000	9 797 779 000	11 323 639 000	a	a	a	8 031 724 000	9 158 764 000	10 684 624 000	2 032	2 162
Vereinigte Staaten	30 339	43 999	53 563	30 352	43 999	52 603	30 471	44 120	52 745	113	113

1. Für die Berechnung der Lehrergehälter in US-Dollar, kaufkraftbereinigt, wie in Indikator D3 aufgeführt, wurden die Lehrergehälter in Landeswährung mittels KKP für das BIP vom Januar 2003 in US-Dollar umgerechnet und gegebenenfalls inflationsbereinigt. Lehrergehälter in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für den privaten Konsum vom Januar 2003, sind in Tabelle X2.5a des Anhangs 2 aufgeführt. 2. Angaben zu den Lehrergehältern in Ländern der aktuellen Euro-Zone in Euro. Quelle: OECD.

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

Tabelle X2.4b

Statistische Bezugsdaten zur Berechnung der Lehrergehälter (1996, 2003)

	Kaufkraft- paritäten für das BIP (KKP) (2002) ¹	Kaufkraft- paritäten für das BIP (KKP) (2003) ¹	Kaufkraft- paritäten für das BIP (KKP) (Januar 2003) ¹	Kaufkraft- paritäten für den privaten Konsum (KKP) (Januar 2003) ¹	Bruttoin- landsprodukt (in Mio. Lan- deswährung, Kalenderjahr 2003) ¹	Gesamtbe- völkerung in Tausend (Kalender- jahr 2003)	BIP pro Kopf (in US-Dollar, kaufkraft- bereinigt, Kalenderjahr 2003) ²	Referenzjahr für die Angaben von Gehältern in 2003	Inflations- bereinigung (2002)
OECD-Länder									
Australien	1,34	1,35	1,34	1,41	813 225	19 998	30 107	30. Juni 2003	0,98
Österreich	0,91	0,91	0,91	0,94	226 142	8 098	30 637	2002/2003	1,00
Belgien (fläm.) ³	0,88	0,88	0,88	0,91	269 546	10 374	29 520	2002/2003	1,00
Belgien (frz.) ³	0,88	0,88	0,88	0,91	269 546	10 374	29 520	2001/2002	1,00
Tschechische Rep.	14,27	14,51	14,39	15,19	2 550 754	10 202	17 232	2002/2003	1,00
Dänemark	8,43	8,43	8,43	9,01	1 396 608	5 390	30 736	2003	0,99
England ⁴	0,61	0,62	0,62	0,62	1 101 241	59 375	29 915	Sep. 2002/Aug. 2003	1,00
Finnland	0,97	0,97	0,97	1,10	142 518	5 213	28 328	1. Okt. 2003	1,00
Frankreich	0,90	0,91	0,90	0,94	1 557 245	61 540	27 820	2002/2003	1,00
Deutschland	0,96	0,95	0,96	0,95	2 128 200	82 520	27 098	2002/2003	1,00
Griechenland	0,68	0,69	0,68	0,73	153 045	10 981	20 340	2002	1,02
Ungarn	114,72	120,86	117,79	125,77	18 568 272	10 130	15 166	1. Mai 2003	0,98
Island	92,18	94,25	93,21	103,00	810 844	289	29 741	2001/2002	1,00
Irland	1,00	1,02	1,01	1,10	134 786	3 991	33 201	2002/2003	1,00
Italien	0,82	0,84	0,83	0,88	1 300 926	58 095	26 566	2002/2003	1,00
Japan	143,67	137,56	140,61	159,31	498 613 500	127 619	28 402	2002/2003	1,00
Korea	778,77	782,17	780,47	875,98	721 345 933	47 925	19 243	2003	0,99
Luxemburg	0,98	0,99	0,98	0,92	23 956	450	53 822	2002	1,00
Mexiko	6,58	6,89	6,74	7,36	6 749 240	102 708	9 543	2002/2003	1,00
Niederlande	0,92	0,92	0,92	0,93	454 276	16 224	30 317	1. Jan. 2003	1,00
Neuseeland	1,47	1,47	1,47	1,54	137 786	4 039	23 218	2003	0,99
Norwegen	9,14	9,25	9,20	10,05	1 563 689	4 565	37 016	2002/2003	1,00
Polen	1,83	1,85	1,84	2,05	814 922	38 204	11 524	2002/2003	1,00
Portugal	0,66	0,67	0,66	0,69	129 908	10 444	18 634	2002/2003	1,00
Schottland ⁴	0,61	0,62	0,62	0,62	1 101 241	59 375	29 915	2002/2003	1,00
Slowakische Rep.	16,21	17,02	16,61	17,51	1 201 196	5 380	13 117	2002/2003	1,00
Spanien	0,74	0,74	0,74	m	744 754	40 809	24 513	2003	0,98
Schweden	9,36	9,42	9,39	9,89	2 438 447	8 959	28 879	2003	0,99
Schweiz	1,80	1,80	1,80	1,92	433 366	7 405	32 510	2003	1,00
Türkei	0,61	0,73	671980	739768	359 763	70 802	6 937	2002/2003	1,00
Vereinigte Staaten	1,00	1,00	1,00	1,00	10 951 300	291 085	37 622	2002/2003	1,00

1. Angaben zu KKP und BIP für Länder der aktuellen Euro-Zone in Euro. 2. BIP pro Kopf in Landeswährung (2003) wurde aus der Gesamtbevölkerung (2003) und dem Gesamt-BIP (2003) berechnet und mittels KKP für das BIP (2003) in US-Dollar umgerechnet. Diese Angaben liegen in dieser Tabelle vor. 3. Angaben zum BIP und der Gesamtbevölkerung beziehen sich auf ganz Belgien. 4. Angaben zum BIP und der Gesamtbevölkerung beziehen sich auf das Vereinigte Königreich.

Quelle: OECD.

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

Tabelle X2.5a

Lehrergehälter (2003)

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Jahresgehälter von Lehrern an öffentlichen Bildungseinrichtungen: Anfangsgehalt, Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung und Höchstgehalt, nach Bildungsbereich, mittels KKP für den privaten Konsum kaufkraftbereinigt in US-Dollar umgerechnet

	Primarbereich			Sekundarbereich I			Sekundarbereich II (allgemein bildend)		
	Anfangs- gehalt/ Mindest- ausbildung	Gehalt nach 15 Jahren Berufs- erfahrung/ Mindest- ausbildung	Höchst- gehalt/ Mindest- ausbildung	Anfangs- gehalt/ Mindest- ausbildung	Gehalt nach 15 Jahren Berufs- erfahrung/ Mindest- ausbildung	Höchst- gehalt/ Mindest- ausbildung	Anfangs- gehalt/ Mindest- ausbildung	Gehalt nach 15 Jahren Berufs- erfahrung/ Mindest- ausbildung	Höchst- gehalt/ Mindest- ausbildung
OECD-Länder									
Australien	27 203	39 944	39 944	27 415	39 963	39 963	27 415	39 963	39 963
Österreich	23 814	31 510	47 654	24 752	33 730	49 885	25 080	34 706	52 677
Belgien (fläm.)	26 248	36 000	43 270	26 248	36 761	44 819	32 568	47 012	56 509
Belgien (frz.)	24 904	34 397	41 581	25 206	35 576	43 580	31 411	45 760	55 196
Tschechische Rep.	13 085	17 308	22 207	13 085	17 308	22 207	15 936	19 198	24 627
Dänemark	30 819	34 689	34 689	30 819	34 689	34 689	30 250	42 501	42 501
England	28 286	41 337	41 337	28 286	41 337	41 337	28 286	41 337	41 337
Finnland	23 646	27 814	27 814	26 545	31 890	31 890	30 079	36 873	36 873
Frankreich	22 126	29 763	43 916	24 479	32 117	46 385	24 930	32 567	46 880
Deutschland	38 229	46 238	49 602	39 663	48 820	50 966	42 895	52 587	54 947
Griechenland	21 329	25 983	31 412	21 329	25 983	31 412	21 329	25 983	31 412
Ungarn	10 958	13 976	18 624	10 958	13 976	18 624	12 443	17 291	22 649
Island	16 962	19 632	21 869	16 962	19 632	21 869	21 865	26 826	28 448
Irland	22 454	37 194	42 149	23 222	37 194	42 149	23 222	37 194	42 149
Italien	22 451	27 159	32 962	24 202	29 592	36 211	24 202	30 425	37 867
Japan	21 637	40 172	50 598	21 637	40 172	50 598	21 637	40 197	52 124
Korea	24 247	41 554	66 791	24 138	41 446	66 683	24 138	41 446	66 683
Luxemburg	48 047	66 166	97 927	69 220	86 525	120 256	69 220	86 525	120 256
Mexiko	11 616	15 307	25 355	14 893	19 447	32 093	m	m	m
Niederlande	29 666	38 582	43 125	30 768	42 475	47 332	31 069	56 871	62 731
Neuseeland	17 279	33 429	33 429	17 279	33 429	33 429	17 279	33 429	33 429
Norwegen	27 200	32 529	33 686	27 200	32 529	33 686	27 200	32 529	33 686
Polen	5 622	8 502	9 303	5 622	8 502	9 303	5 622	8 502	9 303
Portugal	19 456	32 651	51 258	19 456	32 651	51 258	19 456	32 651	51 258
Schottland	26 916	42 875	42 875	26 916	42 875	42 875	26 916	42 875	42 875
Slowakische Rep.	5 474	6 934	9 078	5 474	6 934	9 078	5 474	6 934	9 078
Spanien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweden	23 256	27 297	31 298	24 006	28 127	31 878	24 956	29 378	33 819
Schweiz	35 332	46 990	56 151	41 938	55 072	65 541	49 474	63 387	75 951
Türkei	11 721	13 244	15 307	a	a	a	10 857	12 381	14 443
Vereinigte Staaten	30 339	43 999	53 563	30 352	43 999	52 603	30 471	44 120	52 745
Ländermittel	23 011	31 773	38 626	24 899	34 233	41 469	26 058	36 602	43 876

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005.

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

Tabelle X2.5b

Veränderungen der Lehrergehälter (1996 und 2003)

Index der Veränderung¹ der Lehrergehälter zwischen 1996 und 2003 beim Anfangsgehalt, dem Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung und dem Höchstgehalt, nach Bildungsbereichen, unter Verwendung des BIP-Deflators für den privaten Konsum zu Preisen von 2003 umgerechnet (1996 = 100)

	Primarbereich			Sekundarbereich I			Sekundarbereich II (allgemein bildend)		
	Anfangs- gehalt/ Mindest- ausbildung	Gehalt nach 15 Jahren Berufs- erfahrung/ Mindestaus- bildung	Höchst- gehalt/ Mindest- ausbildung	Anfangs- gehalt/ Mindest- ausbildung	Gehalt nach 15 Jahren Berufs- erfahrung/ Mindestaus- bildung	Höchst- gehalt/ Mindest- ausbildung	Anfangs- gehalt/ Mindest- ausbildung	Gehalt nach 15 Jahren Berufs- erfahrung/ Mindest- ausbildung	Höchst- gehalt/ Mindest- ausbildung
OECD-Länder									
Australien	131	105	105	132	106	106	132	106	106
Österreich	102	105	101	102	107	99	97	101	93
Belgien (fläm.) ²	103	105	107	101	101	101	101	101	101
Belgien (frz.) ²	98	101	102	97	98	98	97	98	99
Tschechische Rep.	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Dänemark	121	112	109	121	112	109	109	108	103
England	127	110	110	127	110	110	127	110	110
Finnland	127	113	110	127	109	104	139	121	114
Frankreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Deutschland	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Griechenland	111	113	116	107	110	113	107	110	113
Ungarn	220	207	213	220	207	213	196	206	216
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	105	113	108	104	106	107	104	106	107
Italien	111	111	112	110	111	111	110	110	110
Japan	103	112	98	103	112	98	103	112	98
Korea	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	138	137	138	139	142	145	m	m	m
Niederlande	106	113	103	105	115	103	105	110	102
Neuseeland	105	119	119	105	119	119	105	119	119
Norwegen	142	139	142	142	139	142	131	135	130
Polen	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	108	121	110	108	121	110	108	121	110
Schottland	117	112	112	117	112	112	117	112	112
Slowakische Rep.	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Spanien	101	100	98	m	m	m	100	99	98
Schweden	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweiz	100	99	103	101	97	103	99	96	103
Türkei	m	m	m	a	a	a	m	m	m
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Der Index ist folgendermaßen berechnet: Lehrergehalt in 2003 in Landeswährung x 100 : Lehrergehalt in 1996 in Landeswährung x Bip-Deflator basierend auf dem privaten Konsum (1996 = 100). 2. Die Daten für Belgien im Jahr 1996 basieren auf ganz Belgien.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2005.

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

Allgemeine Hinweise

Definitionen

Das **Bruttoinlandsprodukt (BIP)** entspricht der Wertschöpfung der von inländischen Herstellern produzierten Waren und Dienstleistungen, einschließlich Handel und Transport, abzüglich des Werts für den Zwischenverbrauch des Käufers plus Importzölle. Das BIP wird in der jeweiligen Landeswährung (in Millionen) angegeben. Für Länder, die diese Informationen für ein Bezugsjahr angeben, das vom Kalenderjahr abweicht (z. B. Australien und Neuseeland), werden Anpassungen durch lineare Gewichtung des jeweiligen BIP zwischen zwei aufeinander folgenden nationalen Bezugsjahren entsprechend dem Kalenderjahr vorgenommen.

Der **BIP-Deflator** wird berechnet durch Division des BIP zu Marktpreisen durch das BIP zu konstanten Preisen. Er liefert einen Hinweis auf das relative Preisniveau in einem Land. Die Daten basieren auf dem Jahr 1995.

Das **BIP pro Kopf** ist das Bruttoinlandsprodukt (in US-Dollar, kaufkraftbereinigt) dividiert durch die Bevölkerungszahl.

Die **Kaufkraftparitäts-Umrechnungskurse (KKP)** sind die Währungsumrechnungskurse, die die Kaufkraft verschiedener Währungen ausgleichen. Dies bedeutet, dass man mit einer bestimmten Geldsumme, wenn sie anhand der KKP-Kurse in die verschiedenen Währungen umgerechnet wird, in allen Ländern den gleichen Waren- und Dienstleistungskorb erwerben kann. Daher sind es die KKP-Umrechnungskurse, die die Preisniveau-Unterschiede zwischen den Ländern aufheben. Werden Ausgaben bezogen auf das BIP für verschiedene Länder mit Hilfe der KKP in eine einheitliche Währung umgerechnet, werden sie praktisch anhand der gleichen internationalen Preise ausgedrückt, so dass Vergleiche zwischen den Ländern nur die Unterschiede im Volumen der gekauften Waren und Dienstleistungen widerspiegeln.

Die **öffentlichen Gesamtausgaben**, wie bei der Berechnung der Indikatoren verwendet, entsprechen den nicht rückzahlbaren laufenden Ausgaben und Investitionsausgaben auf allen Ebenen des Staates. Die laufenden Ausgaben umfassen die konsumtiven Ausgaben (z. B. Arbeitsentgelte für Mitarbeiter, Verbrauch von Vorprodukten und -dienstleistungen, Verbrauch von Sachvermögen und Militärausgaben), geleistete Besitzeinkommen, Subventionen und andere geleistete Transferzahlungen (z. B. Sozialversicherungen, Sozialhilfe, Renten und sonstige Wohlfahrtsleistungen). Investitionsausgaben sind Ausgaben zum Erwerb und/oder der Wertsteigerung von Gütern des Anlagevermögens, Grundstücken, immateriellen Vermögensgegenständen, Staatsanleihen und nichtmilitärischem Sachvermögen und Ausgaben zur Finanzierung von Nettokapitaltransfers.

Quellen

Die Ausgabe des Jahres 2005 der *National Accounts of OECD countries: Main Aggregates, Volume I*.

Der theoretische Rahmen der OECD National Accounts wurde viele Jahre von der UN-Publikation *A System of National Accounts* vorgegeben, die 1968 erschien. Im Jahr 1993 erschien eine überarbeitete Fassung (im Allgemeinen als SNA93 bezeichnet).

OECD Analytical Data Base, Januar 2005.

Anhang 3

Quellen, Methoden und technische Hinweise

**Anhang 3 zu Quellen und Methoden
liegt nur in elektronischer Form vor.**

Er kann eingesehen werden unter
www.oecd.org/edu/eag2005.



Glossar

Abbruchquote: Abbruchquoten werden definiert als der Anteil der Schüler bzw. Studierenden, die den jeweiligen Bildungsbereich ohne einen ersten Abschluss verlassen. Siehe auch *Erfolgsquoten*.

Abschluss: Der Begriff Abschluss wird von den Ländern nicht einheitlich definiert. In manchen Ländern erhält man einen Abschluss als Folge einer oder mehrerer bestandener Prüfungen, in anderen wird der Abschluss nach Ableistung einer vorgeschriebenen Anzahl von Unterrichtsstunden erreicht (auch wenn der Abschluss eines Teils oder aller Unterrichtsstunden auch Prüfungen erfordern kann). Ein Abschluss sollte den Nachweis durch den Schüler/Studierenden über die Kenntnisse und Fähigkeiten sowie das Wissen, wie sie von jemandem auf dem Bildungsstand des abgeschlossenen Bildungsgangs erwartet werden, beinhalten. In jedem Fall sollte ein erfolgreicher Abschluss in einem Zertifikat resultieren, das innerhalb des Bildungssystems und auf dem Arbeitsmarkt anerkannt ist. Siehe auch *Absolventen*, *Brutto-Abschlussquoten* und *Netto-Abschlussquoten*.

Abschlussalter: Das Abschlussalter sollte das Alter am Ende des letzten Schul-/Studienjahres des betreffenden Bildungsbereichs und -gangs sein, in dem der Schüler bzw. Studierende den Abschluss erlangt. Es sei darauf hingewiesen, dass in einigen Bildungsbereichen der Begriff „Abschlussalter“ nicht wörtlich zu verstehen ist und hier rein aus Definitionsgründen verwendet wird. Siehe auch *Typisches Alter*.

Abschlussquote: Siehe *Brutto-Abschlussquoten* und *Netto-Abschlussquoten*.

Absolventen: Absolventen sind definiert als Schüler oder Studierende, die im Abschlussjahr eines Bildungsbereichs (z. B. des Sekundarbereichs II) an einem Bildungsgang teilnahmen und diesen im Bezugsjahr, unabhängig von ihrem Alter, erfolgreich beendeten. Es gibt jedoch Ausnahmen (insbesondere im Hochschulbereich), wo durch die Verleihung eines Zertifikats ein Abschluss auch zuerkannt werden kann, ohne dass der Absolvent in dem betreffenden Bildungsgang eingeschrieben sein muss. Siehe auch *Abschluss*, *Brutto-Abschlussquoten* und *Netto-Abschlussquoten*.

Allgemein bildende Bildungsgänge: Allgemein bildende Bildungsgänge sollen die Teilnehmer weder explizit auf bestimmte Berufsfelder noch auf den Eintritt in einen weiterführenden berufsbildenden oder technischen Bildungsgang vorbereiten. Weniger als 25 Prozent des Inhalts des Bildungsgangs sollten berufsbildend oder technisch sein. Siehe auch *Ausrichtung eines Bildungsgangs*, *Berufsbildende Bildungsgänge*, *Berufsvorbereitende Bildungsgänge* und *Sekundarbereich II (ISCED 3)*.

Anteil der Bevölkerung, die sich nicht im Arbeitsmarkt befindet: Der Anteil der Bevölkerung, die sich nicht im Arbeitsmarkt befindet (ausgedrückt als Prozentsatz), ist gemäß der Definition in den Richtlinien des Internationalen Arbeitsamts (ILO) die Zahl derjenigen Personen, die sich nicht im Arbeitsmarkt befinden, dividiert durch die Gesamtzahl der Personen in der entsprechenden Bevölkerung.

Arbeitslose: Die Arbeitslosen sind gemäß den ILO-Richtlinien als Personen im Alter von mindestens 15 Jahren definiert, die ohne Arbeit und arbeitsuchend sind und derzeit dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen, entsprechend der Definition in den OECD-Arbeitskräftestatistiken. Siehe auch *Arbeitslosenquote*, *Beschäftigte*, *Erwerbsbevölkerung*, *Erwerbsquote* und *Erwerbsstatus*.

Arbeitslosenanteil: Der Arbeitslosenanteil (ausgedrückt in Prozent) ist die Zahl der Arbeitslosen gemäß der Definition in den Richtlinien des Internationalen Arbeitsamts (ILO) dividiert durch die Gesamtzahl der betreffenden Bevölkerung (Erwerbs- und Nichterwerbspersonen).

Arbeitslosenquote: Die Arbeitslosenquote ist gemäß der Definition in den Richtlinien des Internationalen Arbeitsamts (ILO) die Anzahl der Arbeitslosen dividiert durch die Anzahl der Erwerbspersonen, die Angabe erfolgt in Prozent. Siehe auch *Arbeitslose*, *Beschäftigte*, *Erwerbsbevölkerung*, *Erwerbsquote* und *Nichterwerbsquote*.

Arbeitsproduktivität: BIP dividiert durch die Zahl der Beschäftigten.

Arbeitszeit: Die Arbeitszeit bezieht sich auf die regulären Arbeitsstunden eines Vollzeitlehrers. Gemäß den formellen Vorschriften in einem bestimmten Land kann sich die Arbeitszeit beziehen auf ausschließlich für den Unterricht aufgewendete Zeit (und andere lehrplanbezogene Tätigkeiten für die Schüler, wie Haus- und Klassenarbeiten, außer jährlichen Prüfungen) oder auch auf Zeit, die in direktem Zusammenhang mit dem Unterricht steht, sowie Stunden, die anderen unterrichtsbezogenen Tätigkeiten gewidmet sind, z. B. Unterrichtsvorbereitung, Beratung der Schüler, Korrekturen von Haus- und Klassenarbeiten, Tätigkeiten zur beruflichen Weiterentwicklung, Besprechungen mit den Eltern, Lehrerkonferenzen und allgemeine schulische Aufgaben. Nicht enthalten sind vergütete Überstunden. Siehe auch *Arbeitszeit in der Schule, Beschäftigte im Bildungswesen, Lehrkräfte, Teilzeitlehrer, Unterrichtende Beschäftigte, Unterrichtstage, Unterrichtswochen, Vollzeitlehrer, Zahlenmäßiges Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis und Zahl der Unterrichtsstunden*.

Arbeitszeit in der Schule: Arbeitszeit in der Schule bezieht sich auf die Arbeitszeit, die Lehrer an der Schule verbringen müssen, und enthält sowohl die Unterrichtszeit als auch Zeit für Tätigkeiten außerhalb des Unterrichts. Siehe auch *Arbeitszeit, Unterrichtstage, Unterrichtswochen und Zahl der Unterrichtsstunden*.

Ausbildungs-/Studienanfänger: Ausbildungs-/Studienanfänger in einem bestimmten Bildungsbereich sind Schüler/Studierende, die im Laufe des aktuellen Berichtszeitraums erstmalig einen beliebigen Bildungsgang beginnen, der zu einem anerkannten Abschluss des betreffenden Bildungsbereichs führt, unabhängig davon, ob diese Schüler/Studierenden zu Beginn des Bildungsgangs oder in einem fortgeschrittenen Stadium einsteigen. Siehe auch *Studienanfängerquoten*.

Ausgaben für Bildungseinrichtungen: Die Ausgaben für Bildungseinrichtungen umfassen sowohl Ausgaben für unterrichterteilende Bildungseinrichtungen als auch für solche, die keinen Unterricht erteilen. Siehe auch *Direkte Ausgaben für Bildungseinrichtungen, Nicht unterrichterteilende Bildungseinrichtungen und Unterricht erteilende Bildungseinrichtungen*.

Ausgaben für eigentliche Bildungsdienstleistungen: Die Ausgaben für eigentliche Bildungsdienstleistungen umfassen alle Ausgaben, die direkt mit Unterricht und Bildung in Zusammenhang stehen. Hierin sollten alle Ausgaben für Lehrer, Schulgebäude, Unterrichtsmaterial, Unterricht außerhalb der Schulen und die Verwaltung enthalten sein. Siehe auch *Ausgaben für Forschung und Entwicklung (FuE-Ausgaben) und Ausgaben für zusätzliche Dienstleistungen*.

Ausgaben für Forschung und Entwicklung (FuE-Ausgaben): Die Ausgaben für Forschung und Entwicklung (FuE-Ausgaben) enthalten sämtliche Ausgaben für Forschung an Hochschulen und anderen tertiären Bildungseinrichtungen, unabhängig davon, ob diese aus dem allgemeinen Etat der Einrichtungen, über separate Zuschüsse oder über Verträge mit öffentlichen oder privaten Geldgebern finanziert werden. Dies umfasst alle Forschungsinstitute und Versuchsstationen, die Hochschuleinrichtungen direkt unterstehen, von diesen verwaltet werden oder mit ihnen assoziiert sind. Siehe auch *Ausgaben für eigentliche Bildungsdienstleistungen und Ausgaben für zusätzliche Dienstleistungen*.

Ausgaben für nicht unterrichtsbezogene Dienstleistungen im Bildungsbereich: Hierzu gehören z. B. öffentliche Ausgaben für zusätzliche Dienstleistungen wie Mahlzeiten, Transport zur Schule, Unterbringung auf dem Campus, private Mittel für zusätzliche Dienstleistungen, subventionierte private Ausgaben für den Lebensunterhalt der Schüler/Studierenden bzw. reduzierte Tarife im ÖPNV und private Ausgaben für den Lebensunterhalt der Schüler/Studierenden bzw. Transportkosten. Siehe auch *Ausgaben für eigentliche Bildungsdienstleistungen, Ausgaben für Forschung und Entwicklung (FuE-Ausgaben) und Ausgaben für zusätzliche Dienstleistungen*.

Ausgaben für zusätzliche Dienstleistungen: „Zusätzliche Dienstleistungen“ sind Dienstleistungen, die von den Bildungseinrichtungen neben dem eigentlichen Bildungsauftrag erbracht werden. Die beiden Hauptkomponenten hierbei sind soziale Dienste für Schüler/Studierende und Dienstleistungen für die Allgemeinheit. Auf den ISCED-Stufen 0–3 umfassen die sozialen Dienstleistungen die Bereitstellung von Mahlzeiten, die Gesundheitsdienste sowie

Schultransporte. Im Tertiärbereich sind es Wohnheime, Mensen und Gesundheitsdienste. Zu den Dienstleistungen für die Allgemeinheit zählen Museen, Radio- und Fernsehsendungen, Sport-, Freizeit- und Kulturprogramme. Kinderbetreuungsangebote, sowohl tagsüber als auch abends, durch Einrichtungen des Elementar- und Primarbereichs zählen nicht zu den zusätzlichen Dienstleistungen. Zu den Einheiten, die zusätzliche Dienstleistungen erbringen, gehören separate Organisationen und Unternehmen, die bildungsbezogene Dienstleistungen wie Berufs- oder psychologische Beratung, Vermittlung von Stellen und Praktika, Transport von Schülern/Studierenden sowie Unterkunft und Verpflegung für Schüler/Studierende anbieten. Siehe auch *Ausgaben für eigentliche Bildungsdienstleistungen* und *Ausgaben für Forschung und Entwicklung (FuE-Ausgaben)*.

Ausgaben über die durchschnittliche Dauer tertiärer Studiengänge: Die erwarteten Ausgaben über die durchschnittliche Dauer tertiärer Studiengänge werden durch Multiplikation der aktuellen jährlichen Ausgaben mit der typischen Dauer solcher Studiengänge berechnet.

Ausländische Studierende: Studierende, die nicht Staatsangehörige des Landes sind, für das die Daten erhoben werden, gelten als ausländische Studierende. Diese Klassifikation ist zwar pragmatisch und operational, kann jedoch aufgrund der unterschiedlichen nationalen Politiken zur Einbürgerung von Migranten zu Inkonsistenzen führen. Hinzu kommt, dass einige Länder keine separaten Angaben über ausländische Studierende machen können, die eine ständige Aufenthaltsgenehmigung besitzen. Daher wird in den Ländern, in denen eine strenge Einbürgerungspolitik verfolgt wird und nicht zwischen ausländischen Studierenden mit und ohne ständige Aufenthaltsgenehmigung unterschieden werden kann, die Anzahl der ausländischen Studierenden im Vergleich zu den Ländern, in denen Einwanderer leichter die Staatsbürgerschaft erwerben können, möglicherweise zu hoch angesetzt.

Ausrichtung eines Bildungsgangs: Die Ausrichtung eines Bildungsgangs in der Definition der Internationalen Standard-Klassifikation des Bildungswesens

(ISCED) bezieht sich darauf, inwieweit ein Bildungsgang speziell auf eine bestimmte Art von Berufen oder Tätigkeiten ausgerichtet ist und hier zu einer arbeitsmarktrelevanten Qualifikation führt. Bei der Ausrichtung von Bildungsgängen unterscheidet man allgemein bildende Bildungsgänge, berufsvorbereitende Bildungsgänge und berufsbildende Bildungsgänge. Siehe auch *Allgemein bildende Bildungsgänge*, *Berufsbildende Bildungsgänge* und *Berufsvorbereitende Bildungsgänge*.

Berufliche Weiterentwicklung: Bezieht sich auf jegliche Aktivität, die der Weiterentwicklung der Kenntnisse und Fähigkeiten, des Wissens, der Fachkenntnisse und anderer Charakteristika eines Einzelnen als Lehrer dienen. Dazu gehören individuelles Studium und Reflexion, die gemeinsame Entwicklung neuer Ansätze ebenso wie formal gestaltete Kurse.

Berufsbildende Bildungsgänge: Berufsbildende Bildungsgänge bereiten die Teilnehmer für die direkte Aufnahme einer Beschäftigung in bestimmten Berufsfeldern, ohne weitere berufliche Qualifizierung, vor. Der erfolgreiche Abschluss eines solchen Bildungsganges führt zu einer für den Arbeitsmarkt relevanten beruflichen Qualifikation. Bei einigen Indikatoren wird bei den berufsbildenden Bildungsgängen zwischen schulischen Ausbildungen und kombinierten schulischen und betrieblichen Ausbildungen unterschieden, und zwar auf der Grundlage des jeweiligen Ausbildungsumfangs in Bildungseinrichtungen und am Arbeitsplatz. Siehe auch *Allgemein bildende Bildungsgänge*, *Ausrichtung eines Bildungsgangs*, *Berufsvorbereitende Bildungsgänge*, *Kombinierte schulische und betriebliche Ausbildungen*, *Schulische Ausbildungsgänge* und *Sekundarbereich II (ISCED 3)*.

Berufsvorbereitende Bildungsgänge: Berufsvorbereitende Bildungsgänge sollen den Teilnehmern eher als Einführung in die Arbeitswelt dienen und sie für den späteren Eintritt in einen berufsbildenden oder technischen Bildungsgang vorbereiten. Durch den erfolgreichen Abschluss wird keine für den Arbeitsmarkt relevante berufliche oder technische Qualifikation erworben. Siehe auch *Allgemein bildende Bildungsgänge*, *Ausrichtung eines Bildungsgangs*, *Berufsbildende Bildungsgänge* und *Sekundarbereich II (ISCED 3)*.

Beschäftigte: Beschäftigte sind gemäß der Definition in den Richtlinien des Internationalen Arbeitsamts (ILO) diejenigen Personen im Alter von mindestens 15 Jahren, die während der untersuchten Bezugswoche mindestens eine Stunde für ein Gehalt (Arbeitnehmer) oder für einen Gewinn (Selbständige und unentgeltlich mithelfende Familienangehörige) arbeiten oder einen Arbeitsplatz haben, aber vorübergehend nicht zur Arbeit gehen (aufgrund von Verletzung, Krankheit, Urlaub oder Ferien, Streik oder Aussperrung, Bildungs- oder Schulungsurlaub, Mutterschafts- oder Erziehungsurlaub usw.) und eine formelle Bindung an ihren Arbeitsplatz haben. Siehe auch *Arbeitslose, Arbeitslosenquote, Erwerbsbevölkerung, Erwerbsquote und Erwerbsstatus*.

Beschäftigte im Bildungsbereich: Die Klassifikation beruht auf der vorrangigen/hauptsächlichen Funktion und gliedert die Beschäftigten nach vier Hauptfunktionen. Die Klassifikation unterscheidet: 1. Unterrichtende Beschäftigte, 2. Professionelle Unterstützung für Schüler/Studierende, 3. Beschäftigte in Management/Qualitätskontrolle/Verwaltung und 4. Wartungs- und Betriebspersonal. Die unterrichtenden Beschäftigten werden weiter unterteilt in Lehrkräfte (Lehrer) und Hilfslehrkräfte. Für die Berechnung des zahlenmäßigen Schüler-Lehrkräfte-Verhältnisses werden nur die Lehrkräfte berücksichtigt. Siehe auch *Beschäftigte in Management/Qualitätskontrolle/Verwaltung, Professionelle Unterstützung für Schüler/Studierende, Teilzeitlehrer, Vollzeitäquivalent, Vollzeitlehrer, Unterrichtende Beschäftigte, Zahl der Unterrichtsstunden und Zahlenmäßiges Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis*.

Beschäftigte in Management/Qualitätskontrolle/Verwaltung: Beschäftigte in Management/Qualitätskontrolle/Verwaltung werden in vier Kategorien unterteilt: Beschäftigte im Management einer Bildungseinrichtung sowie auf übergeordneter Ebene und Verwaltungspersonal in Bildungseinrichtungen und auf übergeordneter Ebene auf allen ISCED-Stufen. Siehe auch *Beschäftigte im Bildungsbereich, Lehrkräfte, Professionelle Unterstützung für Schüler/Studierende, Unterrichtende Beschäftigte und Zahlenmäßiges Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis*.

Beschäftigungsquote: Die Beschäftigungsquote für eine bestimmte Altersgruppe wird berechnet aus der Anzahl der Beschäftigten in der Bevölkerung gemäß der Definition in den Richtlinien des Internationalen Arbeitsamts (ILO) geteilt durch die Gesamtzahl der betreffenden Bevölkerung (Beschäftigte, Arbeitslose und Nichterwerbspersonen.)

Bildungsbeteiligung: Die Bildungsbeteiligung wird als Netto-Bildungsbeteiligung angegeben, die berechnet wird, indem die Zahl der Lernenden einer bestimmten Altersgruppe in allen Bildungsbereichen durch die Gesamtzahl der Personen in der entsprechenden Altersgruppe in der Bevölkerung dividiert wird.

Bildungseinrichtungen: Bildungseinrichtungen sind definiert als Einheiten, die Einzelpersonen Unterrichtsleistungen bzw. Einzelnen und anderen Einrichtungen bildungsbezogene Dienstleistungen anbieten. Siehe *Öffentliche Bildungseinrichtungen und Private Bildungseinrichtungen*.

Bildungserwartung (in Jahren): Die Bildungserwartung (in Jahren) ist die voraussichtliche durchschnittliche Dauer der formalen Bildung eines 5-jährigen Kindes während seines gesamten Lebens. Die Berechnung erfolgt durch Addition der Netto-Bildungsbeteiligung für jede einzelne Altersstufe ab dem 5. Lebensjahr. Siehe auch *Bildungsbeteiligung*.

Bildungsstand: Der Bildungsstand wird ausgedrückt durch den höchsten abgeschlossenen Bildungsbereich, wobei die Bildungsbereiche gemäß der Internationalen Standard-Klassifikation des Bildungswesens (ISCED) definiert sind. Siehe *Internationale Standard-Klassifikation des Bildungswesens*.

BIP: Siehe Bruttoinlandsprodukt.

Brutto-Abschlussquoten: Die Brutto-Abschlussquoten beziehen sich auf die Gesamtzahl der Absolventen des spezifischen Bildungsbereichs (die jeden Alters sein können) dividiert durch die Bevölkerung im typischen Abschlussalter des Bildungsbereichs. In vielen Ländern ist es jedoch schwierig, ein typisches Abschlussalter anzugeben, weil die Altersverteilung der Absolventen sehr weit gestreut ist. Siehe auch *Absolventen, Abschluss und Netto-Abschlussquoten*.

Bruttoinlandsprodukt (BIP): Das Bruttoinlandsprodukt bezieht sich auf den Herstellungswert der Bruttoproduktion inländischer Produzenten, einschließlich Vertrieb und Transport, abzüglich des Werts des Zwischenverbrauchs der Endverbraucher, zuzüglich Einfuhrzölle. Das BIP wird in der jeweiligen Landeswährung (in Millionen) angegeben. Für Länder, die diese Informationen für ein Bezugsjahr angeben, das vom Kalenderjahr abweicht (z. B. Australien und Neuseeland), werden Anpassungen durch lineare Gewichtung ihres BIP zwischen zwei aufeinander folgenden nationalen Bezugsjahren entsprechend dem Kalenderjahr vorgenommen. Die BIP-Daten sind Anhang 2 zu entnehmen. Weitere Informationen siehe Ausgabe des Jahres 2005 der *National Accounts of the OECD countries*.

Dauer von Bildungsgängen: Die Dauer von Bildungsgängen bezieht sich auf die festgelegte Anzahl von Jahren, in denen ein Bildungsgang abgeschlossen werden kann.

Direkte Ausgaben für Bildungseinrichtungen: Direkte Ausgaben für Bildungseinrichtungen umfassen den durch eine staatliche Stelle selbst vorgenommenen Erwerb von Bildungsressourcen zur Verwendung durch Bildungseinrichtungen (z. B. direkte Zahlungen von Gehältern an Lehrer durch ein zentrales oder regionales Bildungsministerium, direkte Zahlungen einer Kommune an Baufirmen zur Errichtung von Schulgebäuden und die Beschaffung von Lehrbüchern durch eine zentrale oder regionale Behörde zur späteren Verteilung an lokale Behörden oder Schulen) sowie Zahlungen einer staatlichen Stelle an Bildungseinrichtungen, die für den Erwerb von Bildungsressourcen selbst verantwortlich sind (z. B. vom Staat bereitgestellte Haushaltsmittel oder pauschale Zuschüsse für eine Hochschule, die diese zur Besoldung des Personals und zum Erwerb sonstiger Ressourcen verwendet, staatliche Zuweisungen an finanziell autonome öffentliche Schulen, staatliche Subventionen an private Schulen sowie staatliche Zahlungen für vertraglich an private Unternehmen vergebene Forschungsaufträge im Bereich Bildung). Zu den direkten Ausgaben einer staatlichen Stelle zählen nicht die Bedienung von Schulden sowie die Schul- und Studiengebühren, die diese Behörde von Schülern/Stu-

dierenden an öffentlichen Bildungseinrichtungen in ihrem Zuständigkeitsbereich erhält (oder von deren Familien), auch wenn die Schul- und Studiengebühren zunächst einmal an die staatliche Stelle gezahlt werden und nicht an die betreffende Bildungseinrichtung. Siehe auch *Nicht unterrichterteilende Bildungseinrichtungen* und *Unterrichterteilende Bildungseinrichtungen*.

Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaften-Studie (TIMSS): Die von der IEA durchgeführte Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaften-Studie testete die mathematischen und naturwissenschaftlichen Leistungen von Viert- und Achtklässlern in den Jahren 1995, 1999 und 2003.

Duale Ausbildungsprogramme: Siehe *Kombinierte schulische und betriebliche Ausbildungen*.

Durchschnittliche Ausbildungsdauer: Die Berechnung der durchschnittlichen Ausbildungsdauer (in Jahren) im formalen Bildungssystem beruht auf der gewichteten theoretischen Ausbildungsdauer für das Erlangen eines bestimmten Bildungsstandes entsprechend der gegenwärtigen Dauer von Bildungsgängen, wie sie in der UOE-Datenerhebung angegeben sind.

Eigentliche Bildungsdienstleistungen: Siehe *Ausgaben für eigentliche Bildungsdienstleistungen*.

Elementarbereich (ISCED o): Der Elementarbereich ist definiert als erste Stufe organisierten Unterrichts, der sehr kleine Kinder an eine schulähnliche Umgebung heranführen soll, d. h., er soll eine Brücke zwischen der Atmosphäre im Elternhaus und der in der Schule herstellen. Programme auf ISCED-Stufe o sollten in Einrichtungen oder Schulen stattfinden, die dazu geeignet sind, den Bedürfnissen von mindestens 3 Jahre alten Kindern hinsichtlich ihrer Erziehung und Bildung sowie Entwicklung gerecht zu werden, und über entsprechend ausgebildetes Personal verfügen, um für Kinder dieser Altersgruppe adäquate Angebote durchzuführen. Siehe auch *Internationale Standard-Klassifikation des Bildungswesens (ISCED)*.

Erfolgsquoten: Erfolgsquoten im Tertiärbereich werden definiert als Prozentsatz derjenigen Studienanfänger im jeweiligen Bildungsbereich, die diesen mit einem ersten Abschluss beenden. Die Erfolgsquote wird berechnet als das Verhältnis der Anzahl der Studierenden, die einen ersten Abschluss erwerben, zur Anzahl der Studienanfänger im entsprechenden Bildungsbereich vor n Jahren, wobei n der Anzahl an Jahren entspricht, die zum Erwerb des Abschlusses in einem Vollzeitstudium erforderlich sind. Siehe auch *Studienabbrecher*.

Erwerbsbevölkerung: Die Erwerbsbevölkerung insgesamt oder die derzeitige Erwerbsbevölkerung, definiert gemäß den ILO-Richtlinien, umfasst alle Personen, die gemäß der Definition in der OECD-Arbeitsmarktstatistik die Voraussetzungen für die Zugehörigkeit zur Gruppe der Beschäftigten oder Arbeitslosen erfüllen. Siehe auch *Arbeitslose, Beschäftigte und Erwerbsstatus*.

Erwerbseinkommen: Erwerbseinkommen sind die jährlichen monetären Einkommen, die direkte Zahlungen für erbrachte Arbeitsleistungen darstellen, vor Steuern. Einkommen aus anderen Quellen, wie staatliche Transferzahlungen, Kapitalerträge, die Netto-Wertsteigerung eines vom Eigentümer betriebenen Geschäfts/Unternehmens und andere Einkommensarten, die nicht direkt mit Arbeit in Verbindung stehen, sind nicht erfasst. Siehe auch *Relative Erwerbseinkommen*.

Erwerbsquote: Die Erwerbsquote, die gemäß den Richtlinien des Internationalen Arbeitsamts (ILO) definiert ist, entspricht dem Prozentsatz der Personen in der Bevölkerung der gleichen Altersgruppe, die entweder beschäftigt oder arbeitslos sind. Siehe auch *Arbeitslose, Arbeitslosenquote, Beschäftigte, Erwerbsbevölkerung und Nichterwerbsquote*.

Erwerbsstatus: Der Erwerbsstatus gemäß der Definition der ILO-Richtlinien bezieht sich auf den Status innerhalb der Erwerbsbevölkerung, wie in den OECD-Arbeitskräftestatistiken festgelegt. Siehe auch *Arbeitslose, Beschäftigte und Erwerbsbevölkerung*.

Erwerbstätigenanteil: Der Erwerbstätigenanteil (ausgedrückt in Prozent) ist die Anzahl der Beschäftig-

ten gemäß der Definition in den Richtlinien des Internationalen Arbeitsamts (ILO) dividiert durch die Gesamtzahl der betreffenden Bevölkerung (Erwerbs- und Nichterwerbspersonen).

Finanzhilfen für Studierende: Finanzhilfen für Studierende umfassen: 1. Staatliche Stipendien und andere staatliche Zuschüsse an Studierende oder Privathaushalte. Dazu zählen neben Stipendien und ähnlichen Zuschüssen (Forschungszuschüsse, Auszeichnungen, Preise etc.) der Wert von speziellen an Studierende in Bar- oder Sachleistungen gezahlten Unterstützungen, wie kostenlose oder ermäßigte Fahrten mit öffentlichen Verkehrsmitteln, sowie Familienbeihilfen oder Kindergeldzahlungen, die abhängig vom Schüler-/Studierendenstatus gezahlt werden. Nicht berücksichtigt werden jegliche Vergünstigungen für Schüler/Studierende oder Privathaushalte in Form von Steuerermäßigungen, Steuersubventionen oder anderen steuerrechtlichen Sonderregelungen. 2. Schüler-/Studierendendarlehen, die brutto angegeben werden, d. h. ohne Abzug oder Herausrechnung von Rück- oder Zinszahlungen seitens der Darlehensnehmer (Schüler/Studierende oder Privathaushalte).

Formale Bildung: Formale Bildung wird als die Bildung definiert, die durch das System der Schulen, Universitäten und anderen formalen Bildungseinrichtungen vermittelt wird, sie stellt normalerweise eine aufeinander aufbauende Abfolge von Vollzeitunterricht dar, in dem Kinder bzw. junge Menschen im Allgemeinen ab einem Alter von 5 bis 7 Jahren bis zu einem Alter von 20 oder 25 Jahren oder darüber hinaus verbleiben. Siehe auch *informelle Bildung und nichtformale Bildung*.

Gehälter von Lehrern: Die Gehälter von Lehrern werden als gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter angegeben und beziehen sich auf das reguläre Gehalt gemäß offizieller Besoldungs- und Vergütungsgruppen. Die angegebenen Gehälter sind definiert als die Bruttogehälter (die vom Arbeitgeber für die Arbeit bezahlte Gesamtsumme) abzüglich der Arbeitgeberbeiträge zur Sozial- und Rentenversicherung (gemäß bestehenden Besoldungs- und Vergütungsgruppen).

- Die angegebenen Anfangsgehälter beziehen sich auf das reguläre durchschnittliche Bruttojahresgehalt eines Vollzeitlehrers am Anfang der Lehreraufbahn mit der für eine Lehrerqualifikation erforderlichen Mindestausbildung.
- Die Gehälter für Lehrer mit 15 Jahren Berufserfahrung beziehen sich auf das reguläre Jahresgehalt eines Vollzeitlehrers mit der für eine Lehrerqualifikation erforderlichen Mindestausbildung und 15 Jahren Berufserfahrung.
- Die erfassten Höchstgehälter beziehen sich auf das reguläre maximale Jahresgehalt (an der Spitze der Vergütungs-/Besoldungsordnung) eines Vollzeitlehrers mit dem für seine Stelle mindestens erforderlichen Ausbildungsstand.

Die Gehälter sind angegeben vor Abzug der Einkommensteuern. Siehe auch *Zulagen zum Grundgehalt*.

Gesamtbevölkerung: Im Gegensatz zu den Indikatoren, die aus Arbeitskräfteerhebungen abgeleitet sind, umfassen Gesamtbevölkerungsdaten, die zur Berechnung der Abschluss- und Zugangsquoten und der Bildungsbeteiligung verwendet werden, alle Staatsbürger eines Landes, die in diesem Land leben oder nur vorübergehend abwesend sind, sowie Ausländer, die dauerhaft in diesem Land ansässig sind. Zu weiteren Informationen s. *OECD-Arbeitsmarktstatistik*.

Gesellschaftliche Ertragsrate: Die Ertragsrate ist ein Maß für die langfristig resultierenden Erträge im Verhältnis zu den ursprünglichen Kosten für die Investition in die Ausbildung. Spezifischer ausgedrückt entspricht die gesellschaftliche Ertragsrate dem diskontierten Ertrag, der sich ergibt, wenn man den gesellschaftlichen Kosten der Ausbildung den gesellschaftlichen Nutzen aus der Ausbildung gegenüberstellt. Zu den gesellschaftlichen Kosten der Ausbildung gehören die Opportunitätskosten dafür, dass Menschen nicht im Produktionsprozess tätig sind, sowie die Kosten für das Bildungsangebot in voller Höhe, also nicht nur die vom Einzelnen getragenen Kosten. Zum gesellschaftlichen Nutzen gehören die höhere Produktivität, die mit Bildungs-

investitionen einhergeht, sowie ferner eine ganze Palette potenzieller, nicht direkt materieller Nutzeffekte, wie eine niedrigere Kriminalitätsrate, stärkerer sozialer Zusammenhalt, informiertere und mündigere Bürger. Siehe auch *Individuelle Ertragsrate*.

Gesetzliche bzw. vertraglich festgelegte Gehälter von Lehrern: Siehe *Gehälter von Lehrern*.

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

IGLU: Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (Progress in Reading Literacy Study – PIRLS), die im Jahr 2001 von der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) durchgeführt wurde und sich auf den Erwerb der Lesekompetenz von Schülern der 4. Jahrgangsstufe konzentrierte.

Index des Umfangs der Aufnahme ausländischer Studierender: Der Index des Umfangs der Aufnahme ausländischer Studierender vergleicht die Anzahl der ausländischen Studierenden als Prozentsatz der inländischen Einschreibungen mit der Durchschnittszahl für die OECD-Länder. Dadurch kann der Maßstab für den Umfang der Aufnahme ausländischer Studierender anhand der Größe des tertiären Bildungsbereichs präzisiert werden. Das Verhältnis wird wie folgt berechnet:

$$\text{Index des Umfangs der Aufnahme ausländischer Studierender, Land } i = \frac{\text{Ausländische Studierende Land } i}{\text{Ausländische Studierende OECD}} = \frac{\text{Zahl der Studierenden Land } i}{\text{Zahl der Studierenden OECD}} \cdot \frac{\text{Ausländische Studierende Land } i}{\text{Zahl der Studierenden Land } i} = \frac{\text{Ausländische Studierende OECD}}{\text{Zahl der Studierenden OECD}}$$

Eine Indexzahl über (unter) 1 bedeutet, dass anteilmäßig an der Gesamtzahl der Studierenden mehr (weniger) ausländische Studierende aufgenommen wurden als im OECD-Mittel. Andererseits kann man diesen Index auch als einen Vergleich interpretieren, und zwar zwischen dem Gewicht eines Landes hinsichtlich der Aufnahme ausländischer Studierender aus den OECD-Ländern und seinem Gewicht hinsichtlich der Studierendenzahlen in der OECD. In diesem Fall bedeutet eine Indexzahl über

(unter) 1, dass dieses Land mehr (weniger) ausländische Studierende aufnimmt als anhand seines Gewichts für die Gesamtzahl der Studierenden innerhalb der OECD zu erwarten wäre.

Individuelle Ertragsrate: Die Ertragsrate ist ein Maß für die langfristig resultierenden Erträge im Verhältnis zu den ursprünglichen Kosten für die Investition in die Ausbildung. Spezifischer ausgedrückt entspricht die individuelle Ertragsrate dem diskontierten Ertrag, der sich ergibt, wenn man den Kosten der Ausbildung während der Ausbildung die Gewinne aus der Ausbildung zu einem späteren Zeitpunkt gegenüberstellt. In ihrer umfassendsten Form entsprechen die Kosten den Studiengebühren, dem entgangenen Einkommen (versteuert und um die Beschäftigungswahrscheinlichkeit bereinigt), abzüglich der Fördermittel in Form von Beihilfen oder Darlehen. Siehe auch *Gesellschaftliche Ertragsrate*.

Informelle Bildung: Informelle Bildung ist Bildung, die nicht organisiert ist. Informelles Lernen kann intendiert (z. B. durch Teilnahme an Vorträgen, Lesen von Büchern oder Zeitschriften) oder auch ungeplant erfolgen (es ergibt sich zufällig oder als Nebeneffekt der üblichen Tätigkeiten). Siehe auch *formale Bildung und nichtformale Bildung*.

International Survey of Upper Secondary Schools (ISUSS): Eine Erhebung mittels Fragebogen, die während des Schuljahrs 2000/2001 an 4.400 Schulen des Sekundarbereichs II in 15 Ländern durchgeführt wurde. In der Erhebung wurden Schulleiter zur Personalsituation, Aufnahme- und Klassenzusammensetzungspraxis, Förderung der beruflichen Weiterentwicklung, Teilnahme von Lehrern an Maßnahmen zur beruflichen Weiterentwicklung, Verfügbarkeit und Nutzung von Computern an der Schule, den Kontakten der Schulen, zum Feedback über das Funktionieren der Schulen und zur Berufsberatung befragt.

Internationale Schulleistungsstudie PISA: Die von der OECD durchgeführte Schulleistungsstudie PISA ist eine internationale Vergleichsstudie, in der untersucht wurde, wie gut junge Menschen im Alter von 15 Jahren, also gegen Ende der Schulpflicht, auf die

Aufgaben und Herausforderungen der heutigen Wissensgesellschaft vorbereitet sind.

Internationale Standardklassifikation der Berufe (ISCO): Die Internationale Standardklassifikation der Berufe (1998) klassifiziert Personen gemäß ihrer tatsächlichen und potenziellen Verbindung mit bestimmten Tätigkeiten (jobs). Die Tätigkeiten werden hinsichtlich der durchgeführten bzw. durchzuführenden Arbeit eingeordnet.

Internationale Standard-Klassifikation des Bildungswesens (ISCED): Die Internationale Standard-Klassifikation des Bildungswesens (ISCED-97) dient in dieser Veröffentlichung als Grundlage zur Festlegung der Bildungsbereiche und Bildungsgänge. Einzelheiten zu ISCED-97 und ihrer landesspezifischen Umsetzung finden sich in *Classifying Educational Programmes: Manual For ISCED-97 Implementation in OECD Countries* (Paris, 1999). Siehe auch *Elementarbereich (ISCED 0)*, *Primarbereich (ISCED 1)*, *Sekundarbereich I (ISCED 2)*, *Sekundarbereich II (ISCED 3)*, *Postsekundärer, nichttertiärer Bereich (ISCED 4)*, *Tertiärbereich A (ISCED 5A)*, *Tertiärbereich B (ISCED 5B)* und *Weiterführende Forschungsprogramme (ISCED 6)*.

Investitionsausgaben: Investitionsausgaben stellen den Wert des während des betreffenden Jahres erworbenen oder geschaffenen Kapitals für das Bildungswesen (d. h. den Betrag der Kapitalbildung) dar, unabhängig davon, ob der Kapitalaufwand aus laufenden Erträgen oder durch Kreditaufnahme finanziert wurde. Investitionsausgaben umfassen Ausgaben für Bau, Renovierung und umfangreiche Reparaturen von Gebäuden sowie Ausgaben für neue oder Ersatzausstattungen. Die Investitionsausgaben erfordern zwar einen höheren Anfangsaufwand, die Gebäude und Einrichtungen haben jedoch eine Lebensdauer, die sich über viele Jahre erstreckt.

ISCED: Siehe *Internationale Standard-Klassifikation des Bildungswesens*.

Kaufkraftparitäten (KKP): Kaufkraftparitäten (KKP) sind die Währungsumrechnungskurse, die die Kaufkraft verschiedener Währungen ausgleichen. Dies bedeutet, dass man mit einer bestimmten

Geldsumme, wenn sie anhand der KKP in die verschiedenen Währungen umgerechnet wird, in allen Ländern den gleichen Waren- und Dienstleistungskorb erwerben kann. Mit anderen Worten, die KKP sind Währungsumrechnungskurse, die die Preisniveau-Unterschiede zwischen den Ländern aufheben. Werden daher Ausgaben im Verhältnis zum Bruttoinlandsprodukt (BIP) für verschiedene Länder mit Hilfe der KKP in eine gemeinsame Währung umgerechnet, werden sie tatsächlich in der gleichen internationalen Preisgruppe ausgedrückt, so dass Vergleiche zwischen den Ländern nur Unterschiede im Umfang der erworbenen Waren und Dienstleistungen widerspiegeln. Die in der vorliegenden Veröffentlichung verwendeten Kaufkraftparitäten sind in Anhang 2 aufgeführt.

Kernpflichtteil des Lehrplans: Der Kernpflichtteil des Lehrplans umfasst den erforderlichen Mindestzeitaufwand für die Kernfächer und -fächergruppen innerhalb des Pflichtlehrplans (Fächer und Fächergruppen, die für alle Schüler vorgegeben sind). Siehe auch *Nichtpflichtteil des Lehrplans*, *Pflichtteil des Lehrplans*, *Vorgesehene Unterrichtszeit* und *Wahlpflichtteil des Lehrplans*.

Klassengröße: Die Klassengröße ist die durchschnittliche Zahl von Schülern pro Klasse, sie wird berechnet, indem die Anzahl der Schüler durch die Anzahl der Klassen dividiert wird. Um die Vergleichbarkeit zwischen den Ländern zu gewährleisten, wurden spezielle Förderprogramme nicht erfasst. Die Daten umfassen ausschließlich die regulären Bildungsgänge im Primar- und Sekundarbereich, auch Unterricht in Kleingruppen außerhalb des regulären Klassenunterrichts ist nicht erfasst.

Kombinierte schulische und betriebliche Ausbildungen: In kombinierten schulischen und betrieblichen Ausbildungen ist der Unterricht zwischen Bildungseinrichtung und Arbeitsplatz aufgeteilt, erfolgt jedoch hauptsächlich am Arbeitsplatz. Ausbildungen gelten als kombinierte schulische und betriebliche Bildungsgänge, wenn weniger als 75 Prozent des Lehrplans in der Bildungseinrichtung oder in einem Fernkurs behandelt werden. Ausbildungen, bei denen über 90 Prozent im Betrieb erfolgen, werden nicht berücksichtigt. Duale Ausbildungsprogram-

me stellen eine Kombination aus Phasen des Arbeitens und des Lernens dar, die beide Bestandteil einer integrierten, formalen Bildung bzw. Ausbildung sind. Zu solchen Programmen zählen beispielsweise das *duale Berufsbildungssystem* in Deutschland, die *apprentissage* oder *formation en alternance* in Frankreich und Belgien, Praktika oder „kooperative“ Ausbildungen in Kanada, *apprenticeship* in Irland und *youth training* im Vereinigten Königreich. Siehe auch *Allgemein bildende Bildungsgänge*, *Ausrichtung eines Bildungsgangs*, *Berufsbildende Bildungsgänge* und *Schulische Ausbildungsgänge*.

Kosten, die außerhalb von Bildungseinrichtungen anfallen: Kosten, die außerhalb von Bildungseinrichtungen anfallen, sind Ausgaben für Bildungsdienstleistungen, die außerhalb von Bildungseinrichtungen erworben werden, z. B. Bücher, Computer, Nachhilfestunden etc. Enthalten sind auch Lebenshaltungskosten der Schüler/Studierenden sowie Kosten für nicht von den Bildungseinrichtungen bereitgestellte Transportmöglichkeiten für Schüler/Studierende.

Laufende Ausgaben: Laufende Ausgaben sind Ausgaben für Güter und Dienstleistungen, die innerhalb des laufenden Haushaltsjahres verbraucht werden und die jedes Jahr für den laufenden Betrieb dieser Einrichtungen erforderlich sind. Geringfügige Ausgaben für Ausrüstungsgüter unterhalb einer gewissen Wertgrenze werden auch als laufende Ausgaben erfasst. Die laufenden Ausgaben betreffen konsumtive Ausgaben, Pacht-, Miet- und Zinszahlungen, Subventionen sowie sonstige laufende Transferzahlungen (z. B. Sozialversicherungen, Sozialhilfe, Renten und sonstige Wohlfahrtsleistungen). Siehe auch *Sonstige laufende Transferzahlungen*.

Lehrkräfte: Der Begriff „Lehrkräfte“ umfasst Lehrkräfte auf den ISCED-Stufen 0–4 und akademische Kräfte auf den ISCED-Stufen 5–6. Der Begriff „Lehrkraft“ umfasst voll qualifiziertes Personal, das direkt mit dem Unterrichten der Schüler befasst ist, Förderlehrer und andere Lehrer, die mit Schülern als ganzer Klasse im Klassenzimmer, in kleinen Gruppen in einem Förderraum oder im Einzelunterricht innerhalb oder außerhalb des regulären Unterrichts arbeiten. Diese Kategorie umfasst

auch Fachgebietsleiter, deren Aufgaben ein gewisses Maß an Unterricht beinhalten, während nicht voll qualifizierte Mitarbeiter, die die Lehrkräfte beim Unterricht unterstützen, wie Hilfslehrkräfte und andere Hilfskräfte, nicht erfasst sind. Zur Unterkategorie der akademischen Kräfte gehören Mitarbeiter, deren Hauptaufgabe im Unterrichten, in der Forschung oder dem Erbringen von Dienstleistungen für die Allgemeinheit liegt. Sie umfasst Mitarbeiter, die einen akademischen Rang innehaben mit Titeln wie Professor, stellvertretender Professor, Dozent oder einer vergleichbaren akademischen Bezeichnung. Personal mit anderen Titeln (z. B. Dekan, Direktor, stellvertretender Dekan, Fachbereichsleiter) ist in dieser Kategorie enthalten, wenn der Schwerpunkt der jeweiligen Tätigkeit im Unterrichten oder in der Forschung liegt. Nicht eingeschlossen sind Lehrer in der praktischen Ausbildung oder Lehr- und Forschungsassistenten. Der Begriff Lehrkräfte deckt nur einen Teil der unterrichtenden Beschäftigten ab. Siehe auch *Beschäftigte im Bildungsbereich*, *Beschäftigte in Management/Qualitätssicherung/Verwaltung*, *Professionelle Unterstützung für Schüler/Studierende*, *Teilzeitlehrer*, *Unterrichtende Beschäftigte*, *Vollzeitäquivalent*, *Vollzeitlehrer*, *Zahl der Unterrichtsstunden* und *Zahlenmäßiges Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis*.

Lesefähigkeiten und Leseverständnis: Lesefähigkeiten und Leseverständnis, auch als Lesekompetenz bezeichnet (reading literacy), sind im Rahmen von PISA definiert als die Fähigkeit, geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und aktiv am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen. Siehe auch *Mathematische Grundbildung* und *Naturwissenschaftliche Grundbildung*. In IGLU wurde die Lesekompetenz ähnlich definiert als die Fähigkeit, jene Formen der Schriftsprache zu verstehen und zu nutzen, die von der Gesellschaft erwartet werden und/oder vom Einzelnen geschätzt werden.

Mathematische Grundbildung: Mathematische Grundbildung (mathematical literacy) im Rahmen von PISA ist definiert als die Fähigkeit, mathematische Probleme zu identifizieren, zu verstehen und sich mit ihnen zu befassen und fundierte Urteile über

die Rolle abzugeben, die die Mathematik im gegenwärtigen und künftigen Privatleben der Betroffenen, im Berufsleben, im sozialen Kontakt mit Peers und Verwandten und im Leben dieser Person als konstruktivem, engagiertem und reflektierendem Bürger spielt. Siehe auch *Lesefähigkeiten und Leseverständnis* und *Naturwissenschaftliche Grundbildung*.

Naturwissenschaftliche Grundbildung: Im Rahmen von PISA wird naturwissenschaftliche Grundbildung (scientific literacy) als die Fähigkeit definiert, naturwissenschaftliches Wissen anzuwenden, naturwissenschaftliche Fragen zu erkennen und aus Belegen Schlussfolgerungen zu ziehen, um Entscheidungen zu verstehen und zu treffen, die die natürliche Welt und die durch menschliches Handeln an ihr vorgenommenen Veränderungen betreffen. Siehe auch *Lesefähigkeiten und Leseverständnis* und *Mathematische Grundbildung*.

Netto-Abschlussquoten: Die Netto-Abschlussquoten sind der prozentuale Anteil einer fiktiven Altersgruppe, der einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt, womit die Netto-Abschlussquoten unbeeinflusst von Änderungen des Umfangs der entsprechenden Bevölkerungsgruppe oder des typischen Abschlussalters sind. Netto-Abschlussquoten werden berechnet, indem man für jeden einzelnen Altersjahrgang die Zahl der Absolventen durch die entsprechende Bevölkerung dividiert und diese Quoten über alle Altersjahrgänge aufsummiert. Siehe auch *Abschluss*, *Absolventen* und *Netto-Abschlussquoten*.

Nichterwerbsquote: Die Nichterwerbsquote ist der Anteil der Bevölkerung, der sich nicht im Arbeitsmarkt befindet. Die Nichterwerbsquote und die Erwerbsquote ergeben zusammen 100 Prozent. Siehe auch *Erwerbsquote*.

Nichtformale Bildung: Nichtformale Bildung wird definiert als jede organisierte und fortgesetzte Bildungsmaßnahme, die nicht genau den vorstehenden Definitionen der formalen Bildung entspricht. Somit kann die nichtformale Bildung sowohl innerhalb als auch außerhalb von Bildungseinrichtungen stattfinden und wendet sich an alle Altersgruppen. Nichtformale Bildungsprogramme sind nicht not-

wendigerweise hierarchisch aufgebaut und können unterschiedlich lang sein. Siehe auch *formale Bildung* und *informelle Bildung*.

Nichtpflichtteil des Lehrplans: Der Nichtpflichtteil des Lehrplans ist definiert als die durchschnittliche Unterrichtszeit, auf die Schüler zusätzlich zum Pflichtteil Anspruch haben. Die Fächer, die unter den Nichtpflichtteil des Lehrplans fallen, unterscheiden sich oft von Schule zu Schule oder von Region zu Region und können in Form von „wählbaren Nichtpflichtfächern“ angeboten werden. Siehe auch *Kernpflichtteil des Lehrplans*, *Pflichtteil des Lehrplans*, *Vorgesehene Unterrichtszeit* und *Wahlpflichtteil des Lehrplans*.

Nicht unterrichterteilende Bildungseinrichtungen: Nicht unterrichterteilende Einrichtungen erbringen anderen Bildungseinrichtungen gegenüber bildungsbezogene administrative, beratende oder fachliche Dienstleistungen, nehmen jedoch selbst keine Schüler/Studierenden auf. Beispiele hierfür sind nationale, bundesstaatliche und regionale Bildungsministerien oder -abteilungen, sonstige auf den verschiedenen staatlichen Ebenen für Bildungsfragen zuständige Organe oder entsprechende private Einrichtungen sowie Organisationen, die derartige bildungsbezogenen Dienstleistungen wie Berufs- oder psychologische Beratung, Vermittlung von Stellen und Praktika, Durchführung von Tests, Finanzhilfe für Schüler/Studierende, Lehrplanentwicklung, Bildungsforschung, Betrieb und Instandhaltung von Gebäuden, Transport von Schülern/Studierenden sowie Unterkunft und Verpflegung für Schüler/Studierende anbieten. Siehe auch *Ausgaben für Bildungseinrichtungen* und *Unterricht erteilende Bildungseinrichtungen*.

Nicht unterrichtsbezogene Ausgaben: Nicht unterrichtsbezogene Ausgaben umfassen alle Ausgaben, die grob gesehen mit den Lebenshaltungskosten der Schüler/Studierenden zusammenhängen.

Öffentliche Bildungsausgaben: Öffentliche Bildungsausgaben beziehen sich auf die Ausgaben für Bildung von staatlichen Behörden aller Ebenen. Ausgaben, die nicht direkt mit dem Bildungswesen zu tun haben (z. B. Kultur, Sport, Jugend etc.), sind

dabei grundsätzlich ausgeschlossen, es sei denn, es handelt sich um von den Bildungseinrichtungen als zusätzliche Dienstleistungen angebotene Aktivitäten. Bildungsausgaben anderer Ministerien oder äquivalenter Institutionen, wie etwa Gesundheits- und Landwirtschaftsministerium, werden jedoch berücksichtigt.

Öffentliche Bildungseinrichtungen: Eine Bildungseinrichtung wird als „öffentlich“ eingestuft, wenn sie direkt von einer staatlichen Bildungsbehörde beaufsichtigt und geführt wird oder entweder direkt von einer Regierungsbehörde oder von einem Verwaltungsgremium (Rat, Ausschuss usw.) beaufsichtigt und geführt wird, dessen Mitglieder überwiegend entweder von einer staatlichen Behörde ernannt oder mit öffentlichem Wahlrecht gewählt werden. Siehe *Bildungseinrichtungen* und *Private Bildungseinrichtungen*.

Öffentliche Subventionen an private Haushalte: Dazu zählen folgende Kategorien: 1. Zuschüsse/Stipendien, 2. staatliche Studiendarlehen, 3. Kindergeld und andere Familienbeihilfen, die an den Status des Studierenden gebunden sind, 4. öffentliche Subventionen in Form von Geld- oder Sachleistungen, speziell für Unterbringung, Nutzung von Verkehrsmitteln, medizinische Versorgung, Bücher und Lernmittelbedarf, soziale, Freizeit- und sonstige Zwecke und 5. Zinssubventionen für private Darlehen.

Personenzahlen: Dies bezieht sich auf die Methode der Datenerhebung: Erfasst wird die Anzahl der Personen, unabhängig davon, ob es sich um Voll- oder Teilzeitschüler/Teilzeitstudierende handelt, und unabhängig von der Länge des jeweiligen Bildungsganges. Siehe auch *Teilzeitlehrer*, *Teilzeitschüler/Teilzeitstudierende*, *Vollzeitlehrer* und *Vollzeitschüler/Vollzeitstudierende*.

Pflichtteil des Lehrplans: Der Pflichtteil des Lehrplans bezieht sich auf die Anzahl und Aufteilung der Unterrichtsstunden, die von fast jeder Schule zu unterrichten und von fast jedem Schüler zu besuchen sind. Er beinhaltet den Kernpflichtteil und den Wahlpflichtteil des Lehrplans. Siehe auch *Nichtpflichtteil des Lehrplans*, *Kernpflichtteil des Lehrplans*, *Vorgesehene Unterrichtszeit* und *Wahlpflichtteil des Lehrplans*.

PISA: Siehe Internationale Schulleistungsstudie PISA.

PISA-Mittelwert: Um die Interpretation der von den Schülern erzielten Punktwerte zu erleichtern, wurde der Mittelwert für die Schülerleistungen in den drei Grundkompetenzen in den OECD-Ländern auf 500 und die Standardabweichung auf 100 festgelegt und die Daten so gewichtet, dass alle OECD-Länder gleichermaßen berücksichtigt werden. Der Mittelwert der IGLU-Studie wurde auf ähnliche Art und Weise berechnet.

PISA-Zielpopulation: PISA erfasste Schüler, die zu Beginn der Testperiode im Alter von 15 Jahren und 3 (vollen) Monaten bis zu 16 Jahren und 2 (vollen) Monaten alt waren, gleichgültig welche Klasse oder Art von Bildungseinrichtung sie besuchten und unabhängig davon, ob es sich um eine Ganztags- oder Halbtagsschule handelte.

Postsekundärer, nichttertiärer Bereich (ISCED 4): Bildungsgänge im postsekundären, nichttertiären Bereich befinden sich aus internationaler Sicht im Grenzbereich zwischen Sekundarbereich II und postsekundärem Bereich, auch wenn sie im nationalen Zusammenhang eindeutig als zum Sekundarbereich II oder zum postsekundären Bereich gehörig angesehen werden können. Selbst wenn der Inhalt dieser Bildungsgänge nicht wesentlich anspruchsvoller ist als der des Sekundarbereichs II, können sie doch den Kenntnisstand derjenigen, die schon einen Abschluss im Sekundarbereich II erworben haben, erweitern. Die Teilnehmer der betreffenden Bildungsgänge sind in der Regel älter als im Sekundarbereich II. Siehe auch Internationale Standard-Klassifikation des Bildungswesens (ISCED).

Primarbereich (ISCED 1): Der Primarbereich beginnt normalerweise im Alter von 5, 6 oder 7 Jahren und dauert vier bis sechs Jahre (der Normalfall in den OECD-Ländern ist sechs Jahre). Bildungsgänge des Primarbereichs erfordern normalerweise keine vorherige formale Bildung, obwohl es immer häufiger vorkommt, dass Kinder vor dem Primarbereich schon den Elementarbereich besucht haben. Die Grenze zwischen Elementar- und Primarbereich wird normalerweise durch den Beginn des für den Primarbereich üblichen systematischen Lernens,

z. B. des Lesens, Schreibens und Rechnens, gekennzeichnet. Es ist jedoch üblich, dass schon im Elementarbereich mit den ersten Lese-, Schreib- und Rechenübungen begonnen wird. Siehe auch Internationale Standard-Klassifikation des Bildungswesens (ISCED).

Private Bildungsausgaben: Private Bildungsausgaben beziehen sich auf aus privaten Quellen, d. h. von privaten Haushalten und anderen privaten Einheiten, finanzierte Ausgaben. Der Begriff „private Haushalte“ umfasst Schüler bzw. Studierende und ihre Familien. „Andere private Einheiten“ umfasst private Unternehmen und gemeinnützige Organisationen, einschließlich kirchlicher 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 berufliche Ausbildung. Es ist zu beachten, dass private Bildungseinrichtungen als Bildungsanbieter angesehen werden und nicht als Finanzquellen.

Private Bildungseinrichtungen: Eine Bildungseinrichtung wird als privat angesehen, wenn sie von einer nichtstaatlichen Organisation (z. B. einer Kirche, Gewerkschaft oder einem Wirtschaftsunternehmen) beaufsichtigt und geführt wird oder wenn ihr Verwaltungsgremium zur Mehrheit aus Mitgliedern besteht, die nicht von einer staatlichen Stelle oder Behörde ernannt wurden. Siehe auch Bildungseinrichtungen, Öffentliche Bildungseinrichtungen, Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen und Unabhängige private Bildungseinrichtungen.

Professionelle Unterstützung für Schüler/Studierende: Professionelle Unterstützung für Schüler/Studierende umfasst pädagogische Unterstützung auf den ISCED-Stufen 0–4 und akademische Unterstützung auf den ISCED-Stufen 5–6, ebenso Unterstützung in Gesundheits- und sozialen Fragen auf den ISCED-Stufen 0–6. Siehe auch Beschäftigte im Bildungsbereich, Beschäftigte in Management/Qualitätskontrolle/Verwaltung, Lehrkräfte, Unterrichtende Beschäftigte und Zahlenmäßiges Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis.

Relative Erwerbseinkommen: Das relative Erwerbseinkommen ist definiert als das mittlere Einkommen aus einer Erwerbstätigkeit von Personen mit einem bestimmten Bildungsstand, dividiert durch das mittlere Einkommen aus einer Erwerbstätigkeit von Personen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II. Siehe auch *Erwerbseinkommen*.

Schüler/Studierende: Ein Schüler bzw. Studierender ist definiert als eine Person, die an einem Bildungsgang teilnimmt, der von der vorliegenden Statistik erfasst wird. Die Schüler- bzw. Studierendenzahl (Personenzahl) bezieht sich auf die Anzahl der Schüler bzw. Studierenden, die im Bezugszeitraum an einem Bildungsgang teilnehmen, und nicht unbedingt auf die Anzahl der Anmeldungen. Jeder Bildungsteilnehmer wird nur einmal gezählt. Siehe auch *Teilzeitschüler/Teilzeitstudierende, Vollzeitäquivalent und Vollzeitschüler/Vollzeitstudierende*.

Schulische Ausbildungsgänge: In schulischen (beruflichen und technischen) Ausbildungsgängen erfolgt der Unterricht (entweder teilweise oder ausschließlich) in Bildungseinrichtungen. Dazu zählen auch spezielle Berufsausbildungszentren, die von öffentlichen oder privaten Stellen oder betrieblichen Ausbildungszentren betrieben werden, sofern diese als Bildungseinrichtungen anerkannt sind. Diese Bildungsgänge können eine Komponente der Ausbildung am Arbeitsplatz umfassen, d. h. eine Komponente der praktischen Erfahrung am Arbeitsplatz. Ausbildungen gelten als schulische Ausbildungsgänge, wenn mindestens 75 Prozent des Lehrplans in der Bildungseinrichtung (die dabei den gesamten Bildungsgang abdeckt) behandelt werden, wobei Fernkurse eingeschlossen sind. Siehe auch *Allgemein bildende Bildungsgänge, Ausrichtung eines Bildungsgangs, Berufsbildende Bildungsgänge* und *Kombinierte schulische und betriebliche Ausbildungen*.

Schulpflicht: Die Zeitdauer, für die Kinder bzw. Jugendliche gesetzlich zum Schulbesuch verpflichtet sind. Die Festlegung einschließlich der Determinanten (z. B. Alter, Anzahl der Schuljahre etc.) erfolgt länderspezifisch.

Sekundarbereich (ISCED 2–3): Siehe *Sekundarbereich I* und *Sekundarbereich II*

Sekundarbereich I (ISCED 2): Der Sekundarbereich I setzt inhaltlich die grundlegenden Bildungsgänge des Primarbereichs fort, wenn auch normalerweise stärker fachorientiert, wobei häufig stärker spezialisierte Lehrer zum Einsatz kommen, die Unterricht in ihren Spezialfächern erteilen. Der Sekundarbereich I ist entweder „abschließend“ (d. h., er bereitet die Schüler auf den direkten Eintritt in den Arbeitsmarkt vor) und/oder „vorbereitend“ (d. h., er bereitet Schüler auf den Sekundarbereich II vor). Dieser Bereich umfasst in der Regel zwei bis sechs Schuljahre (der Normalfall in den OECD-Ländern ist drei Jahre). Siehe auch *Internationale Standard-Klassifikation des Bildungswesens (ISCED)*.

Sekundarbereich II (ISCED 3): Der Sekundarbereich II entspricht in den meisten OECD-Ländern der letzten Phase des Sekundarbereichs. Der Unterricht ist oft fächerspezifischer als auf der ISCED-Stufe 2, und die Lehrkräfte benötigen in der Regel höherwertige bzw. fächerspezifischere Qualifikationen als auf ISCED-Stufe 2. Das Eintrittsalter für diesen Bildungsbereich liegt normalerweise bei 15 oder 16 Jahren. Es gibt wesentliche Unterschiede in der typischen Dauer von ISCED-3-Bildungsgängen, sowohl zwischen den einzelnen Ländern als auch innerhalb der Länder, normalerweise beträgt sie zwischen 2 und 5 Jahren. ISCED 3 kann entweder „abschließend“ sein (d. h. die Schüler auf den direkten Eintritt in das Erwerbsleben vorbereiten) und/oder „vorbereitend“ (d. h. die Schüler auf den Tertiärbereich vorbereiten). Die Bildungsgänge auf ISCED-Stufe 3 kann man auch in drei Kategorien einteilen, je nachdem bis zu welchem Grad der Bildungsgang speziell auf eine bestimmte Gruppe von Berufen oder Tätigkeiten vorbereitet und auf arbeitsmarktrelevante Qualifikationen vorbereitet: allgemein bildend, berufsvorbereitend oder berufsbildend/technisch. Siehe auch *Allgemein bildende Bildungsgänge, Berufsbildende Bildungsgänge, Berufsvorbereitende Bildungsgänge* und *Internationale Standard-Klassifikation des Bildungswesens (ISCED)*.

Sonstige laufende Transferzahlungen: Sonstige laufende Transferzahlungen sind Nettobeiträge zur Haftpflichtversicherung, Sozialversicherungsleistungen, Sozialhilfe, umlagenfinanzierte Pensionszahlungen und Sozialleistungen (direkt an ehemalige

oder heutige Beschäftigte ausgezahlt, ohne spezielle Fonds, Reserven oder Versicherungen für diesen Zweck), laufende Transferzahlungen an private gemeinnützige Organisationen, die Haushalte versorgen, sowie laufende Transferzahlungen an den Rest der Welt. Siehe auch *Laufende Ausgaben*. Weitere Informationen siehe Ausgabe des Jahres 2004 der *National Accounts of the OECD countries*.

Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen: Eine staatlich subventionierte private Bildungseinrichtung ist eine Bildungseinrichtung, die mehr als 50 Prozent ihrer Kernfinanzierung von staatlichen Stellen erhält und deren Lehrkräfte von staatlichen Stellen bezahlt werden. Der Ausdruck „staatlich-finanziert“ bezieht sich nur auf den Grad der Abhängigkeit einer privaten Bildungseinrichtung von der Finanzierung durch den Staat, nicht jedoch darauf, inwieweit sie staatlichen Vorschriften oder einer staatlichen Leitung unterliegt. Siehe auch *Bildungseinrichtungen*, *Öffentliche Bildungseinrichtungen* und *Private Bildungseinrichtungen*.

Standardabweichung (SA): Die Standardabweichung ist ein Maß für die Streuung einer Zufallsgröße. Sie ist definiert als die Quadratwurzel des Durchschnitts der Abweichungsquadrate vom Durchschnitt eines statistischen Merkmals.

Standardfehler (SF): Standardfehler drücken den Grad der Unsicherheit einer Schätzung aus. Die Schätzwerte der nationalen Leistung basieren auf Schülerstichproben und wurden nicht aus den Antworten sämtlicher Schüler eines Landes zu den jeweiligen Fragen errechnet. Daher ist es wichtig, den in den Schätzungen enthaltenen Grad an Unsicherheit zu kennen.

Statistische Signifikanz: Unterschiede werden als statistisch signifikant bezeichnet, wenn ein Unterschied der entsprechenden Größe oder darüber in weniger als 5 Prozent der Fälle beobachtet würde, obwohl bei den entsprechenden Populationswerten ein solcher Unterschied tatsächlich nicht vorhanden ist. Somit wird das Risiko, eine Differenz als signifikant zu bezeichnen, wenn tatsächlich keine Korrelation zwischen zwei Messgrößen besteht, auf 5 Prozent begrenzt.

Studienanfänger im Erststudium: Studienanfänger im Erststudium sind diejenigen Studierenden, die sich zum ersten Mal in dem entsprechenden Bildungsbereich einschreiben. Ausländische Studierende, die im Rahmen eines Postgraduiertenstudiums zum ersten Mal an dem Bildungssystem eines Landes teilnehmen, gelten als Studienanfänger im Erststudium.

Studienanfängerquoten: Anfängerquoten werden als Netto-Anfängerquoten angegeben. Sie stellen den Anteil von Personen einer synthetischen Alterskohorte dar, die in den Tertiärbereich eintreten, unabhängig von Veränderungen der Populationsgröße und Unterschieden zwischen den einzelnen OECD-Ländern hinsichtlich des für den Tertiärbereich typischen Eintrittsalters. Die Netto-Studienanfängerquote einer speziellen Altersgruppe wird berechnet, indem die Anzahl der Studienanfänger der speziellen Altersgruppe in den einzelnen Tertiärbereichen durch die Gesamtpopulation der entsprechenden Altersgruppe geteilt wird ($\times 100$). Die Summe der Netto-Studienanfängerquoten wird berechnet, indem die Netto-Studienanfängerquoten der einzelnen Altersjahrgänge aufsummiert werden. Siehe auch *Ausbildungs-/Studienanfänger*.

Teilzeitlehrer: 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. Siehe auch *Arbeitszeit*, *Beschäftigte im Bildungsbereich*, *Lehrkräfte*, *Unterrichtende Beschäftigte*, *Vollzeitäquivalent*, *Vollzeitlehrer*, *Zahl der Unterrichtsstunden* und *Zahlenmäßiges Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis*.

Teilzeitschüler/Teilzeitstudierende: Im Allgemeinen gelten Schüler im Primar- und Sekundarbereich als Teilzeitschüler, wenn sie die Schule für weniger als 75 Prozent des Schultages oder der Schulwoche (gemäß der jeweiligen lokalen Definition) besuchen und normalerweise ihre Teilnahme an dem betreffenden Bildungsgang während des gesamten Schuljahres zu erwarten ist. Im Tertiärbereich gilt eine Person als Teilzeitstudierende, wenn sie ein Kurspensum hat oder an einem Bildungsgang teilnimmt, das bzw. der weniger als 75 Prozent der Zeit und Ressourcen eines Vollzeitstudiums erfordert. Siehe

auch Vollzeitäquivalent, Vollzeit-/Teilzeitausbildung und Vollzeitschüler/Vollzeitstudierende.

Tertiärbereich (ISCED 5–6): Siehe Tertiärbereich A (ISCED 5A), Tertiärbereich B (ISCED 5B) und Weiterführende Forschungsprogramme (ISCED 6).

Tertiärbereich A (ISCED 5A): Der Tertiärbereich A ist weitgehend theoretisch orientiert und soll hinreichende Qualifikationen für den Zugang zu weiterführenden Forschungsprogrammen und Berufen mit hohem Qualifikationsniveau, wie Medizin, Zahnmedizin oder Architektur, vermitteln. Die theoretische Gesamtdauer eines tertiären Studiengangs des Tertiärbereichs A beträgt mindestens drei Jahre (Vollzeitäquivalent), normalerweise dauert er jedoch 4 Jahre oder länger. Derartige Studiengänge werden nicht ausschließlich an Universitäten angeboten. Umgekehrt erfüllen nicht alle Studiengänge, die national als Universitätsstudium anerkannt werden, die Kriterien für die Einstufung im Tertiärbereich A. Der Tertiärbereich A schließt Zweitabschlüsse wie den amerikanischen „Master“ mit ein. Erst- und Zweitabschlüsse sind klassifiziert nach der Gesamtstudiendauer, d. h. nach der Gesamtstudiendauer im Tertiärbereich, die notwendig ist, um den Abschluss zu erhalten. Siehe auch *Internationale Standard-Klassifikation des Bildungswesens (ISCED)* und *Tertiärbereich B (ISCED 5B)*.

Tertiärbereich B (ISCED 5B): Studiengänge des Tertiärbereichs B sind typischerweise kürzer als im Tertiärbereich A und konzentrieren sich auf praktische/technische/berufsbezogene Fähigkeiten für den direkten Eintritt in den Arbeitsmarkt, obwohl in diesen Studiengängen auch einige theoretische Grundlagen vermittelt werden können. Sie dauern mindestens 2 Jahre (Vollzeitäquivalent). Siehe auch *Internationale Standard-Klassifikation des Bildungswesens (ISCED)* und *Tertiärbereich A (ISCED 5A)*.

Transfer- und sonstige Zahlungen an andere private Einheiten: Hierzu zählen staatliche Transferzahlungen und bestimmte andere Zahlungen (hauptsächlich Subventionen) an andere private Einheiten (Unternehmen und gemeinnützige Organisationen). Sie können verschiedene Formen annehmen, z. B. Transferzahlungen an Arbeitgeberverbände oder

Arbeitnehmervereinigungen, die Erwachsenenbildung anbieten, Subventionen an Firmen oder Gewerkschaften (oder Vereinigungen solcher Einrichtungen), die Lehrlingsausbildungsprogramme durchführen, sowie Zinssubventionen und Ausfallbürgschaften an private Finanzinstitute zur Bereitstellung von Schüler-/Studierendendarlehen.

Transferzahlungen zwischen Gebietskörperschaften: Transferzahlungen zwischen Gebietskörperschaften sind Zahlungen von für das Bildungssystem bestimmten Geldern von einer Gebietskörperschaft an die andere. Die Beschränkung auf zweckgebundene, d. h. nur für die Bildung bestimmte Gelder ist sehr wichtig, um Unsicherheiten hinsichtlich der Herkunft der Gelder zu vermeiden. Nicht berücksichtigt werden allgemeine Transferzahlungen zwischen Gebietskörperschaften (z. B. Finanzausgleichszahlungen, allgemeine Steuerausgleichszahlungen oder Zahlungen der Regierung von Anteilen des Steueraufkommens an Provinzen, Bundesstaaten oder Bundesländer), auch wenn durch derartige Transferzahlungen die Gelder bereitgestellt werden, auf die regionale und kommunale Behörden zur Bildungsfinanzierung zurückgreifen.

Typisches Alter: Typisches Alter bezieht sich auf das jeweilige Alter, das normalerweise dem Beginn und der Beendigung eines Bildungsabschnitts entspricht. Siehe auch *Abschlussalter*.

Unabhängige private Bildungseinrichtungen: Eine unabhängige private Bildungseinrichtung ist eine Bildungseinrichtung, die weniger als 50 Prozent ihrer Kernfinanzierung von staatlichen Stellen erhält und deren Lehrkräfte nicht von staatlichen Stellen bezahlt werden. Der Ausdruck „unabhängig“ bezieht sich nur auf den Grad der Abhängigkeit einer privaten Bildungseinrichtung von der Finanzierung durch den Staat, nicht jedoch darauf, inwieweit sie staatlichen Vorschriften oder einer staatlichen Leitung unterliegt. Siehe auch *Bildungseinrichtungen*, *Öffentliche Bildungseinrichtungen*, *Private Bildungseinrichtungen* und *Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen*.

Unterrichtende Beschäftigte: Unterrichtende Beschäftigte umfassen zwei Unterkategorien: Lehrkräfte, also Lehrer auf den ISCED-Stufen 0–4, und akademische Mitarbeiter auf den ISCED-Stufen 5–6 sowie andererseits Hilfslehrkräfte auf den ISCED-Stufen 0–4 und Lehr-/Forschungsassistenten auf den ISCED-Stufen 5–6. Siehe auch Beschäftigte im Bildungsbereich, Beschäftigte in Management/Qualitätskontrolle/Verwaltung, Lehrkräfte, Professionelle Unterstützung für Schüler/Studierende, Zahl der Unterrichtsstunden und Zahlenmäßiges Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis.

Unterrichterteilende Bildungseinrichtungen: Unterrichterteilende Bildungseinrichtungen sind Bildungseinrichtungen, die einzelnen Personen in organisierter Form direkten Unterricht in der Gruppe oder per Fernunterricht erteilen. Nicht enthalten sind hierin Unternehmen oder sonstige Einrichtungen, die kurze Ausbildungs- oder Lehrkurse in Form von Einzelunterricht anbieten. Siehe auch Ausgaben für Bildungseinrichtungen und Nicht unterrichterteilende Bildungseinrichtungen.

Unterrichtstage: Die Zahl der Unterrichtstage entspricht der Zahl der Tage, die ein Lehrer pro Jahr unterrichtet. Sie wird berechnet als Anzahl der Tage, die ein Lehrer pro Woche unterrichtet, multipliziert mit der Anzahl der Unterrichtswochen pro Jahr, abzüglich der Tage, an denen die Schule wegen Feierlichkeiten geschlossen ist. Siehe auch Arbeitszeit, Arbeitszeit in der Schule, Unterrichtswochen und Zahl der Unterrichtsstunden.

Unterrichtswochen: Die Zahl der Unterrichtswochen bezieht sich auf die Zahl der Unterrichtswochen pro Jahr ohne die Ferienzeiten. Siehe auch Arbeitszeit, Arbeitszeit in der Schule, Unterrichtstage und Zahl der Unterrichtsstunden.

Unterrichtszeit: Siehe Vorgesehene Unterrichtszeit.

Vergütung der Beschäftigten: Die Vergütung der Beschäftigten umfasst die Bruttogehälter, Ausgaben der Altersvorsorge (nur Arbeitgeberbeiträge) sowie andere Lohnnebenleistungen.

Voll qualifizierter Lehrer: Voll qualifiziert bedeutet, dass ein Lehrer alle Ausbildungsanforderungen für

das Unterrichten eines bestimmten Fachs in einem bestimmten Bildungsbereich gemäß den landesspezifischen Bedingungen erfüllt hat und darüber hinaus alle weiteren verwaltungstechnischen Anforderungen für eine Vollzeitstelle (z. B. Probezeit) erfüllt.

Vollzeitäquivalent: Ein Vollzeitäquivalent ist eine Maßeinheit, welche einer Vollzeitstellung/Vollzeitausbildung entspricht. Die Vollzeitäquivalente werden berechnet, indem die geleistete Arbeitszeit/Ausbildungszeit in Beziehung gesetzt wird zur Arbeitszeit/Ausbildungszeit, die einer Vollzeitstellung/Vollzeitausbildung entspricht.

Vollzeit-/Teilzeitausbildung: Vollzeit-/Teilzeitausbildung bezieht sich darauf, ob es sich um eine Vollzeit- oder Teilzeiteinrichtung der Schüler/Studierenden handelt. Siehe auch Teilzeitschüler/Teilzeitstudierende und Vollzeitschüler/Vollzeitstudierende.

Vollzeitlehrer: Ein Lehrer, der für den Zeitraum eines kompletten Schuljahres für mindestens 90 Prozent der normalen oder gesetzlichen Arbeitsstundenzahl eines Vollzeitlehrers eingestellt ist, gilt als Vollzeitlehrer. Siehe auch Arbeitszeit, Beschäftigte im Bildungsbereich, Lehrkräfte, Teilzeitlehrer, Unterrichtende Beschäftigte und Zahlenmäßiges Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis.

Vollzeitschüler/Vollzeitstudierende: 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 jeweiligen lokalen Definition) besuchen und normalerweise ihre Teilnahme an dem betreffenden Bildungsgang während des gesamten Schuljahres zu erwarten ist. Bei der Feststellung des Vollzeit-/Teilzeitstatus wird die betriebliche Komponente in kombinierten schulischen und betrieblichen Ausbildungen mit berücksichtigt. Im Tertiärbereich gilt eine Person als Vollzeitstudierende, wenn sie ein Kurspensum hat oder an einem Bildungsgang teilnimmt, das bzw. der mindestens 75 Prozent der Zeit und Ressourcen eines Vollzeitstudiums erfordert. Darüber hinaus wird davon ausgegangen, dass der Studierende während des gesamten Jahres an dem Studiengang

teilnimmt. Siehe auch *Teilzeitschüler/Teilzeitstudierende* und *Vollzeit-/Teilzeitausbildung*.

Vorgesehene Unterrichtszeit: Die vorgesehene Unterrichtszeit bezieht sich auf die Anzahl an Unterrichtsstunden, in denen Schüler im Pflichtteil und Nichtpflichtteil des Lehrplans unterrichtet werden sollten. Für Länder, in denen keine formellen Vorschriften zu der Unterrichtszeit vorliegen, wurde die Zahl der Unterrichtsstunden aufgrund der Erhebungsdaten geschätzt. Stunden, die entfallen, wenn Schulen wegen Feiertagen oder Feierlichkeiten geschlossen sind, werden nicht gezählt. In der vorgesehenen Unterrichtszeit nicht enthalten sind freiwillige Aktivitäten außerhalb der regulären Schulzeit. Ebenso wenig enthalten sind die Zeit für Hausaufgaben, Privatunterricht und Selbststudium vor oder nach der Schule. Siehe auch *Kernpflichtteil des Lehrplans*, *Nichtpflichtteil des Lehrplans*, *Pflichtteil des Lehrplans* und *Wahlpflichtteil des Lehrplans*.

Vorzeitiger Schulabgänger: Vorzeitige Schulabgänger sind Jugendliche, die den Sekundarbereich II nicht abgeschlossen haben und sich weder in Ausbildung befinden noch eine duale Ausbildung absolvieren, die zu einem Abschluss im Sekundarbereich II oder höher führt.

Wahlpflichtteil des Lehrplans: Der Wahlpflichtteil des Lehrplans bezieht sich auf den Teil des Pflichtteils des Lehrplans, bei dem die Schule oder die Schüler Entscheidungsspielraum oder Wahlfreiheit haben (bezüglich der Zeit, die sie auf ein Fach oder auf eine Auswahl von Fächergruppen verwenden). So kann sich beispielsweise eine Schule dafür entscheiden, innerhalb der vorgegebenen Pflichtzeit in den naturwissenschaftlichen Fächern mehr als die Pflichtstunden zu unterrichten, während es in Kunst lediglich die Mindeststundenzahl ist. Siehe auch *Kernpflichtteil des Lehrplans*, *Nichtpflichtteil des Lehrplans*, *Pflichtteil des Lehrplans* und *Vorgesehene Unterrichtszeit*.

Weiterführende Forschungsprogramme (ISCED 6): In dieser Bildungsstufe werden tertiäre Studiengänge eingestuft, die direkt zum Erwerb eines weiterführenden Forschungsabschlusses führen, z. B. einer Promotion. Die theoretische Vollzeitstudiendauer

eines solchen Programms beträgt in den meisten Ländern 3 Jahre (bei einer Vollzeitausbildungsdauer insgesamt von mindestens 7 Jahren im Tertiärbereich), obwohl die Studierenden häufig länger eingeschrieben sind. Die Ausbildungsgänge umfassen fortgeschrittene Studien und originäre Forschungsarbeiten. Siehe auch *Internationale Standard-Klassifikation des Bildungswesens (ISCED)*.

Zahl der Unterrichtsstunden: Die Zahl der Unterrichtsstunden wird definiert als die Zahl an Stunden pro Jahr, die ein Vollzeitlehrer gemäß den offiziellen Vorschriften des Jahres mit dem Unterricht einer Gruppe oder Klasse verbringt. Sie wird berechnet aus der Zahl der Unterrichtstage pro Jahr multipliziert mit der Anzahl Zeitstunden, die ein Lehrer pro Tag unterrichtet (ohne Zeiten, die offiziell als Pausen zwischen einzelnen Stunden oder Stundenblöcken vorgesehen sind). Im Elementar- und Primarbereich sind jedoch kurze Pausen zwischen den einzelnen Unterrichtsstunden, während derer der Lehrer für die Klasse verantwortlich ist, enthalten. Siehe auch *Arbeitszeit*, *Arbeitszeit in der Schule*, *Unterrichtstage* und *Unterrichtswochen*.

Zahlenmäßiges Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis: Das zahlenmäßige Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis wird berechnet, indem (gemessen in Vollzeitäquivalenten) die Zahl der Schüler eines bestimmten Bildungsbereichs durch die Zahl der „Lehrkräfte“ des gleichen Bildungsbereichs und ähnlicher Bildungseinrichtungen dividiert wird. Siehe auch *Beschäftigte im Bildungsbereich*, *Beschäftigte in Management/Qualitätskontrolle/Verwaltung*, *Lehrkräfte*, *Professionelle Unterstützung für Schüler/Studierende*, *Unterrichtende Beschäftigte*, *Vollzeitäquivalent* und *Zahl der Unterrichtsstunden*.

Ziel eines Bildungsgangs: Das Ziel eines Bildungsgangs, gemäß der Definition der Internationalen Standard-Klassifikation des Bildungswesens (ISCED), bezieht sich auf das Ziel, auf das ein Bildungsgang die Schüler/Studierenden vorbereiten soll, z. B. den nächsthöheren Bildungsbereich, den Arbeitsmarkt oder andere Bildungsgänge im gleichen oder anderen Bildungsbereichen.

■ Bildungsgänge der Kategorie A sollen die Schüler/Studierenden auf den unmittelbaren Zugang zum nächsthöheren Bildungsbereich vorbereiten,

- Bildungsgänge der Kategorie B sollen Schüler/ Studierende auf den Zugang zu bestimmten, aber nicht allen Bildungsgängen des nächsthöheren Bildungsbereichs vorbereiten, und
- Bildungsgänge der Kategorie C sollen Schüler/ Studierende auf den direkten Zugang zum Arbeitsmarkt oder zu anderen Bildungsgängen im gleichen Bildungsbereich vorbereiten.

Zu erwartende Jahre in Ausbildung: Siehe *Bildungserwartung (in Jahren)*.

Zulagen zum Grundgehalt: Zulagen zum Grundgehalt sind Zahlungen, die Lehrer zusätzlich zu der Summe erhalten können, die sie aufgrund ihrer beruflichen Qualifikationen und Erfahrungen gezahlt bekommen (Besoldungs-/Vergütungsgruppe). Diese Zulagen können z. B. für das Unterrichten in abgelegenen Regionen, für die Teilnahme an besonderen Schulprojekten oder -aktivitäten, für die Übernahme von Managementaufgaben zusätzlich zu Unterrichtsverpflichtungen oder für außergewöhnliche Unterrichtsleistungen gewährt werden. Siehe auch *Gehälter von Lehrern*.

Zusätzliche Dienstleistungen: Siehe *Ausgaben für zusätzliche Dienstleistungen*.



Literatur

Bowles, S. and **H. Gintis** (2000), “Does Schooling Raise Earnings by Making People Smarter?” in K. Arrow, S. Bowles and S. Durlauf (eds.), *Meritocracy and Economic Inequality*, Princeton University Press, Princeton.

Coulombe, S., J.-F. Tremblay and **S. Marchand**, (2004), *Literacy Scores, Human Capital and Growth across Fourteen OECD Countries*, Statistics Canada/Human Resources and Skills Development Canada, Ottawa.

De la Fuente, A. and **A. Ciccone** (2003), *Human Capital in a Global and Knowledge-Based Economy*, European Commission, DG for Employment and Social Affairs, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg.

De la Fuente, A. and **R. Doménech** (2000), *Human Capital in Growth Regressions: How Much Difference Does Data Quality Make?*, Economics Department Working Papers, No. 262, OECD, Paris.

Eccles, J. S. (1994), “Understanding women’s educational and occupational choice: Applying the Eccles et al. model of achievement-related choices”, *Psychology of Women Quarterly*, Vol. 18, Blackwell Publishing, Oxford, pp. 585–609.

Groot, W. and **H.M. van den Brink** (2004), “The health effects of education: survey and meta-analysis”, SCHOLAR Working Paper 50/04, Department of Economics, University of Amsterdam, Amsterdam.

Grossman, M. and **R. Kaestner** (1997), “Effects of Education on Health” in J. R. Behrman and N. Stacey (eds.), *The Social Benefits of Education*, The University of Michigan Press, Ann Arbor, Michigan.

Hammond, C. (2002), “Learning to be Healthy”, Brief No. RCBo7, Institute of Education, London.

Krueger, A. B. and **M. Lindhal** (2001), “Education and Growth: Why and for Whom?”, *Journal of Economic Literature*, Vol. XXXIX, American Economic Association, Nashville Tennessee, pp. 1101–1136.

Mullis, I. V. S., M. O. Martin, E. J. Gonzalez and **S. J. Chrostowski** (2004a), *TIMSS 2003 International Mathematics Report: Findings From IEA’s Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades*, TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, Chestnut Hill.

Mullis, I. V. S., M. O. Martin, E. J. Gonzalez and **S. J. Chrostowski** (2004b), *TIMSS 2003 International Science Report Findings From IEA’s Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades*, TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, Chestnut Hill.

The Nuffield Foundation (2004), “Time trends in adolescent well-being”, *2004 Seminars on Children and Families: Evidence and Implications*, The Nuffield Foundation, London.

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2001a), *The New Economy: Beyond the Hype*, OECD, Paris.

OECD (2001b), *Bildung auf einen Blick – OECD-Indikatoren 2001*, OECD, Paris.

OECD (2003a), *Bildung auf einen Blick – OECD-Indikatoren 2003*, OECD, Paris.

OECD (2003b), *The Sources of Economic Growth in OECD Countries*, OECD, Paris.

OECD (2004a), *Lernen für die Welt von morgen – Erste Ergebnisse von PISA 2003*, OECD, Paris.

OECD (2004b), *Problem Solving for Tomorrow’s World – First Measures of Cross-Curricular Competencies from PISA 2003*, OECD, Paris.

OECD (2004c), *Bildung auf einen Blick – OECD-Indikatoren 2004*, OECD, Paris.

OECD (2004d), *Internationalisation and Trade in Higher Education: Opportunities and Challenges*, OECD, Paris.

OECD (2005a), *Trends in International Migration – 2004 Edition*, OECD, Paris.

OECD (2005b), *School Factors Related to Quality and Equity*, OECD, Paris.

OECD (2005c), *PISA 2003 Technical Report*, OECD, Paris.

OECD and the Canadian Policy Research Networks (2005d), *From Education to Work: A Difficult Transition for Young Adults with Low Levels of Education*, OECD, Paris.

OECD/Statistics Canada (2003), *Literacy in the Information Age: Final Report of the International Adult Literacy Survey*, OECD, Paris.

Preston, J. and **A. Green** (2003), “The Macro-Social Benefits of Education, Training and Skills in Comparative Context”, Institute of Education, London.

Rudd, R.E., B.A. Moeykens and **T.C. Colton** (1999), “Health and Literacy: A Review of Medical and Public Health Literature”, in J. Comings, B. Garners and C. Smith (eds.), *Annual Review of Adult Learning and Literacy*, Jossey-Bass, New York.

Sianesi, B. and **J. Van Reenan** (2003), “The Returns to Education: Macroeconomics”, *The Journal of Economic Surveys*, Vol. 17, No. 2, Blackwell Publishing Ltd., Oxford, pp. 157–200.

Tremblay, K. (2005) “Academic Mobility and Immigration”, *Journal of Studies in International Education*, Vol. 9, No. 3, Association for Studies in International Education, Thousands Oaks, pp. 1–34.

Wösmann, L. (2003), “Specifying Human Capital”, *Journal of Economic Surveys*, Vol. 17, No. 3, Blackwell Publishing Ltd., Oxford, pp. 239–270.



Mitwirkende an dieser Publikation

Viele Personen haben bei der Erstellung dieser Publikation mitgewirkt. Im folgenden Anhang sind die Namen der Ländervertreter, Forscher und Experten aufgeführt, die bei den vorbereitenden Arbeiten für die Veröffentlichung dieser Ausgabe von *Bildung auf einen Blick – OECD-Indikatoren 2005* aktiv mitgewirkt haben. Die OECD möchte ihnen allen an dieser Stelle für ihren wertvollen Beitrag danken.

Nationale Koordinatoren

Herr Brendan O'REILLY (Australien)	Herr David LAMBIE (Neuseeland)
Frau Ann VAN DRIESSCHE (Belgien)	Herr Marcel SMITS VAN WAESBERGHE (Niederlande)
Herr Dominique BARTHÉLÉMY (Belgien)	Herr Kjetil MÅSEIDE (Norwegen)
Herr Ken THOMASSEN (Dänemark)	Herr Mark NEMET (Österreich)
Frau Barbara MEYER-WYK (Deutschland)	Herr Michal FEDEROWICZ (Polen)
Herr Ingo RUSS (Deutschland)	Herr Jerzy WISNIEWSKI (Polen)
Herr Matti KYRÖ (Finnland)	Frau Maria João Araújo e Sá Valente ROSA (Portugal)
Herr Claude SAUVAGEOT (Frankreich)	Herr Dan ANDERSSON (Schweden)
Herr Gregory KAFETZOPOULOS (Griechenland)	Herr Heinz GILOMEN (Schweiz)
Herr Pat MAC SITRIC (Irland)	Herr Vladimír POKOJNÝ (Slowakische Republik)
Frau Margrét HARÐARDÓTTIR (Island)	Frau Helga KOCEVAR (Slowenien)
Herr Antonio Giunta LA SPADA (Italien)	Frau Carmen MAESTRO MARTIN (Spanien)
Herr Yasushi YOSHIDA (Japan)	Herr Lubomir MARTINEC (Tschechische Republik)
Frau Chun-Ran PARK (Korea)	Herr Ibrahim Z. KARABIYIK (Türkei)
Herr Jérôme LEVY (Luxemburg)	Frau Judit KÁDÁR-FÜLÖP (Ungarn)
Herr Victor MANUEL VELÁZQUEZ CASTAÑEDA (Mexiko)	Frau Janice ROSS (Vereinigtes Königreich)
Herr Felipe Martinez RIZO (Mexiko)	Frau Valena White PLISKO (Vereinigte Staaten)

Technische Gruppe für Bildungsstatistik und Bildungsindikatoren

Herr Brendan O'REILLY (Australien)	Frau Giuliana MATTEOCCI (Italien)
Herr Adrian PAWSEY (Australien)	Frau Maria Pia SORVILLO (Italien)
Frau Ann VAN DRIESSCHE (Belgien)	Frau Midori MIYATA (Japan)
Herr Philippe DIEU (Belgien)	Herr Tokuo OGATA (Japan)
Frau Nathalie JAUNIAUX (Belgien)	Herr Satoshi TAKAHASHI (Japan)
Herr Liës FEYEN (Belgien)	Herr Robert MAHEU (Kanada)
Herr Guy STOFFELEN (Belgien)	Herr Jérôme LEVY (Luxemburg)
Herr Raymond VAN DE SIJPE (Belgien)	Frau Manon UNSEN (Luxemburg)
Herr Johan VERMEIREN (Belgien)	Frau Erika VALLE BUTZE (Mexiko)
Herr Leo JENSEN (Dänemark)	Herr Paul GINI (Neuseeland)
Herr Ken THOMASSEN (Dänemark)	Herr Marcel SMITS VAN WAESBERGHE (Niederlande)
Herr Heinz-Werner HETMEIER (Deutschland)	Herr Dick TAKKENBERG (Niederlande)
Frau Kirsten Otto (Deutschland)	Frau Pauline THOOLEN (Niederlande)
Herr Alexander RENNEN (Deutschland)	Frau Marie ARNEBERG (Norwegen)
Herr Ingo RUSS (Deutschland)	Herr Kjetil DIGRE (Norwegen)
Frau Birgitta ANDRÉN (EUROSTAT)	Herr Geir NYGARD (Norwegen)
Herr Spyridon PILOS (EUROSTAT)	Frau Sabine MARTINSCHITZ (Österreich)
Herr Pascal SCHMIDT (EUROSTAT)	Herr Wolfgang PAULI (Österreich)
Herr Timo ERTOLA (Finnland)	Frau Alina BARAN (Polen)
Herr Miikka PAAJAVUORI (Finnland)	Frau Anna NOWOZYNSKA (Polen)
Herr Mika TUONONEN (Finnland)	Herr Jose PAREDES (Portugal)
Herr Matti VAISANEN (Finnland)	Herr João PEREIRA DE MATOS (Portugal)
Herr Pierre FALLOURD (Frankreich)	Frau Karin ARVEMO-NOTSTRAND (Schweden)
Frau Michèle JACQUOT (Frankreich)	Herr Henrik ENGSTROM (Schweden)
Frau Christine RAGOUCY (Frankreich)	Frau Christina SANDSTROM (Schweden)
Frau Vassilia ANDREADAKI (Griechenland)	Frau Katrin HOLENSTEIN (Schweiz)
Herr Konstantinos STOUKAS (Griechenland)	Frau Alzbeta FERENCICOVÁ (Slowakische Republik)
Frau Mary DUNNE (Irland)	Frau Elena REBROSOVA (Slowakische Republik)
Herr Muiris O'CONNOR (Irland)	Herr Fernando CELESTINO REY (Spanien)
Frau Ásta URBANCIC (Island)	Herr Eduardo DE LA FUENTE (Spanien)
Herr Yosef GIDANIAN (Israel)	Herr Jesus IBANEZ MILLA (Spanien)
Frau Dalia SPRINZAK (Israel)	Herr Vladimír HULIK (Tschechische Republik)
Frau Gemma DE SANCTIS (Italien)	Frau Michaela KLENHOVÁ (Tschechische Republik)

Herr Felix KOSCHIN (Tschechische Republik)
 Frau Nilgün DURAN (Türkei)
 Frau Alison KENNEDY (UNESCO)
 Herr László LIMBACHER (Ungarn)
 Frau Judit LUKÁCS (Ungarn)

Herr Steve HEWITT (Vereinigtes Königreich)
 Herr Steve LEMAN (Vereinigtes Königreich)
 Frau Catherine FREEMAN (Vereinigte Staaten)
 Herr Thomas SNYDER (Vereinigte Staaten)

Netzwerk A: Bildungsergebnisse

Vorsitz: Vereinigte Staaten

Netzwerkvorsitz: Herr Eugene OWEN

Frau Wendy WHITHAM (Australien)
 Frau Christiane BLONDIN (Belgien)
 Herr Luc VAN DE POELE (Belgien)
 Herr Joern SKOVGAARD (Dänemark)
 Herr Botho PRIEBE (Deutschland)
 Herr Jorma KUUSELA (Finnland)
 Herr Thierry ROCHER (Frankreich)
 Herr Panyotis KAZANTZIS (Griechenland)
 Herr Gerry SHIEL (Irland)
 Herr Julius K. BJORNSSON (Island)
 Frau Anna Maria CAPUTO (Italien)
 Herr Ryo WATANABE (Japan)
 Frau Tamara KNIGHTON (Kanada)
 Herr Don Hoium (Kanada)
 Herr Jerry MUSSIO (Kanada)
 Frau Mee-Kyeong LEE (Korea)
 Frau Iris BLANKE (Luxemburg)
 Herr Felipe MARTINEZ RIZO (Mexiko)
 Frau Lynne WHITNEY (Neuseeland)

Dr. Jules L. PESCHAR (Niederlande)
 Dr. Paul VAN OIJEN (Niederlande)
 Frau Anne-Berit KAVLI (Norwegen)
 Frau Helene BABEL (Österreich)
 Herr Jürgen HORSCHINEGG (Österreich)
 Frau Glória RAMALHO (Portugal)
 Frau Anna BARKLUND (Schweden)
 Frau Anita WESTER (Schweden)
 Herr Erich RAMSEIER (Schweiz)
 Herr Vladislav ROSA (Slowakische Republik)
 Herr Ramon PAJARES BOX (Spanien)
 Frau Pavla ZIELENIECOVA (Tschechische Republik)
 Herr Lubomir MARTINEC (Tschechische Republik)
 Herr Sevki KARACA (Türkei)
 Frau Zsuzsa HAMORI-VACZY (Ungarn)
 Herr Jason TARSH (Vereinigtes Königreich)
 Herr Jay MOSKOWITZ (Vereinigte Staaten)
 Frau Elois SCOTT (Vereinigte Staaten)
 Frau Maria STEPHENS (Vereinigte Staaten)

Netzwerk B: Bildung und sozioökonomische Auswirkungen

Vorsitz: Schweden

Netzwerkvorsitz: Herr Dan ANDERSSON

Frau Oon Ying CHIN (Australien)
 Frau Ariane BAYE (Belgien)
 Frau Isabelle ERAUW (Belgien)
 Herr Jens KROGSTRUP (Dänemark)
 Frau Christiane KRÜGER-HEMMER (Deutschland)
 Frau Aila REPO (Finnland)
 Frau Irja BLOMQVIST (Finnland)
 Frau Pascale POULET-COULIBANDO (Frankreich)
 Herr Nikolaos BILALIS (Griechenland)
 Herr Philip O'CONNELL (Irland)
 Frau Maria Pia SORVILLO (Italien)
 Frau Paola UNGARO (Italien)
 Herr Patrice DE BROUCKER (Kanada)
 Frau Sandy BELLAN (Kanada)
 Frau Jihee CHOI (Korea)
 Herr Jérôme LEVY (Luxemburg)
 Frau Astrid SCHORN (Luxemburg)
 Frau Cheryl REMINGTON (Neuseeland)
 Frau Pauline THOOLEN (Niederlande)

Herr Marcel SMITS VAN WAESBERGHE (Niederlande)
 Herr Roy TJOA (Niederlande)
 Herr Erik DAHL (Norwegen)
 Herr Kjetil DIGRE (Norwegen)
 Frau Anne Brit UDAHL (Norwegen)
 Herr Mark NÉMET (Österreich)
 Herr Kenny PETERSSON (Schweden)
 Herr Russell SCHMIEDER (Schweden)
 Frau Anna BORKOWSKY (Schweiz)
 Herr Fernando Celestino REY (Spanien)
 Frau Malgorzata CHOJNICKA (Polen)
 Frau Zuzana RASLOVA (Tschechische Republik)
 Herr Ali PANAL (Türkei)
 Frau Éva TÓT (Ungarn)
 Frau Elaine DRENNAN (Vereinigtes Königreich)
 Herr Gerhard MORS (Vereinigtes Königreich)
 Frau Lisa HUDSON (Vereinigte Staaten)
 Herr Dan SHERMAN (Vereinigte Staaten)

Netzwerk C: Merkmale der Schulen und dort ablaufende Prozesse

Vorsitz: Niederlande

Netzwerkvorsitz: Herr Jaap SCHEERENS

Herr Philippe DELOOZ (Belgien)	Frau Maria HENDRIKS (Niederlande)
Herr Raymond VAN DE SIJPE (Belgien)	Herr Paul GINI (Neuseeland)
Frau Liselotte VAN DE PERRE (Belgien)	Frau Bodhild BAASLAND (Norwegen)
Herr Jørgen Balling RASMUSSEN (Dänemark)	Herr Christian KRENTHALLER (Österreich)
Herr Gerd MÖLLER (Deutschland)	Frau Maria DO CARMO CLIMACO (Portugal)
Frau Maria HRABINSKA (Europäische Kommission)	Herr Helder GUERREIRO (Portugal)
Herr Hannu-Pekka LAPPALAINEN (Finnland)	Frau Ulla LINDQVIST (Schweden)
Frau Dominique ALLAIN (Frankreich)	Frau Annika HAGLUND (Schweden)
Herr Vassilios CHARISMIADIS (Griechenland)	Herr Eugen STOCKER (Schweiz)
Herr Sean GLENNANE (Irland)	Frau Flora GIL TRAVER (Spanien)
Frau Caterina VEGLIONE (Italien)	Herr Lubomir MARTINEC (Tschechische Republik)
Frau Diana SACCARDO (Italien)	Frau Pavlina STASTNOVA (Tschechische Republik)
Frau Nelly MCEWEN (Kanada)	Frau Nilgün DURAN (Türkei)
Frau Hyun-Jeong PARK (Korea)	Frau Alison KENNEDY (UNESCO)
Frau Astrid SCHORN (Luxemburg)	Frau Anna IMRE (Ungarn)
Herr Jean-Claude FANDEL (Luxemburg)	Herr Jason TARSH (Vereinigtes Königreich)
Frau Erika VALLE BUTZE (Mexiko)	Herr Joel SHERMAN (Vereinigte Staaten)
Herr Marcel SMITS VAN WAESBERGHE (Niederlande)	Frau Kerry GRUBER (Vereinigte Staaten)
Herr Hans RUESINK (Niederlande)	

World Education Indicators

Herr Mark AGRANOVITCH (Russische Föderation)	Frau Zhi hua LIN (China)
Frau Barbara ALLEN (Jamaika)	Frau Khalijah MOHAMMAD (Malaysia)
Herr Peter AMARASINGHE (Sri Lanka)	Herr Eliezer MOREIRA PACHECO (Brasilien)
Herr Ramon BACANI (Philippinen)	Frau Irene Beatriz OIBERMAN (Argentinien)
Herr C. BALAKRISHNAN (Indien)	Frau Mara PEREZ TORRANO (Uruguay)
Herr Ade CAHYANA (Indonesien)	Herr Mohammed RAGHEB (Ägypten)
Herr Farai CHOQA (Simbabwe)	Frau Sirivarn SVASTIWAT (Thailand)
Frau Jehad Jamil Abu EL-SHAAR (Jordanien)	Frau Patricia VALDIVIA (Peru)
Frau Vivian HEYL (Chile)	Frau Dalila ZARZA PAREDES (Paraguay)
Herr Mohsen KTARI (Tunesien)	

Sonstige Mitwirkende an dieser Publikation

Herr Kai v. AHLEFELD (Layout)
 Frau Marion SCHNEPF (Layout)
 Herr Donald HIRSCH (Berater)



Weiterführende OECD-Publikationen

From Education to Work: A Difficult Transition for Young Adults with Low Levels of Education (2005)

ISBN 92-64-00918-3

Lernen für die Welt von morgen – Erste Ergebnisse von PISA 2003 (2004)

ISBN 3-8274-1637-X

Problem Solving for Tomorrow's World – First Measures of Cross-Curricular Competencies from PISA 2003 (2004)

ISBN 92-64-00642-7

PISA 2003 Technical Report (2005)

ISBN 92-64-01053-X

PISA 2003 Data Analysis Manual: SAS® Users (2005)

ISBN 92-64-01063-7

PISA 2003 Data Analysis Manual: SPSS® Users (2005)

ISBN 92-64-01065-3

The PISA 2003 Assessment Framework: Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills (2004)

ISBN 92-64-10172-1

OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications (2004)

ISBN 92-64-10410-0

Completing the Foundation for Lifelong Learning: An OECD Survey of Upper Secondary Schools (2004)

ISBN 92-64-10372-4

OECD Survey of Upper Secondary Schools: Technical Report (2004)

ISBN 92-64-10572-7

Internationalisation and Trade in Higher Education: Opportunities and Challenges (2004)

ISBN 96-64-01504-3

From Initial Education to Working Life: Making Transitions Work (2000)

ISBN 92-64-17631-4

Classifying Educational Programmes: Manual for ISCED-97 Implementation in OECD Countries (1999)

ISBN 92-64-17037-5

Bildungspolitische Analyse 2005 (2005)

(erscheint demnächst)

Die genannten Veröffentlichungen sind im OECD-Online-Bookshop erhältlich:

www.oecdbookshop.org

OECD PUBLICATIONS, 2, rue André-Pascal, 75775 PARIS CEDEX 16
Gestaltung: www.lokbase.com, Bielefeld
Gesamtherstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
Gedruckt in Deutschland
ISBN 3-8274-1711-2