

Zentrum für Forschung und Innovation im Bildungswesen
Indikatoren für Bildungssysteme

Bildung auf einen Blick

OECD-INDIKATOREN

2000



ORGANISATION FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG

BILDUNG AUF EINEN BLICK – OECD-INDIKATOREN

Die vorliegende Publikation wurde von der Abteilung Statistik und Indikatoren der OECD Direktion Bildungswesen, Beschäftigung, Arbeitskräfte und Sozialfragen erstellt. Diese Arbeit wurde durch die finanzielle und materielle Unterstützung der drei Länder erleichtert, die für die Koordinierung der INES-Projektgruppen zuständig sind – die Niederlande, Schweden, und die Vereinigten Staaten. Darüber hinaus wurde die Arbeit an dieser Veröffentlichung durch einen Zuschuss seitens des National Center for Education Statistics (NCES) der Vereinigten Staaten unterstützt. Die Veröffentlichung von *Bildung auf einen Blick* erfolgt unter der Verantwortung des Generalsekretärs der OECD. Die Daten, die den OECD-Bildungsindikatoren zugrunde liegen, sind im Internet zugänglich (http://www.oecd.org/els/stats/els_stat.htm).

Für diese Ausgabe von *Bildung auf einen Blick* wurde die Entwicklung von Indikatoren für Nicht-OECD-Länder, die am UNESCO/OECD-Projekt World Education Indicators teilnehmen, durch Zuschüsse aus Australien und Deutschland ermöglicht. Das Projekt wird durch die Weltbank finanziert und unterstützt durch Beiträge aus vielen OECD-Ländern, insbesondere Kanada, den Niederlanden und den Vereinigten Staaten.

ORGANISATION FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG

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

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

Die Gründungsmitglieder der OECD sind: Belgien, Dänemark, Deutschland, Frankreich, Griechenland, Irland, Island, Italien, Kanada, Luxemburg, Niederlande, Norwegen, Österreich, Portugal, Schweden, Schweiz, Spanien, Türkei, Vereinigtes Königreich und Vereinigte Staaten. Folgende Staaten wurden zu den nachstehend genannten Daten Mitglieder der OECD: Japan (28. April 1964), Finnland (28. Januar 1969), Australien (7. Juni 1971), Neuseeland (29. Mai 1973), Mexiko (18. Mai 1994), Tschechische Republik (21. Dezember 1995), Ungarn (7. Mai 1996), Polen (22. November 1996) und Korea (12. Dezember 1996). 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 Durchführung solcher Forschungsaktivitäten;
- Förderung und Unterstützung von Pilotversuchen im Hinblick auf die Einführung und Erprobung von Innovationen im Bildungssystem;
- Förderung der Entwicklung einer Zusammenarbeit zwischen den Mitgliedstaaten auf dem Gebiet der pädagogischen Forschung und Innovation.

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

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

Die englische und die französische Originalfassung wurde veröffentlicht unter dem Titel :

EDUCATION AT A GLANCE – OECD Indicators 2000 Edition

REGARDS SUR L'ÉDUCATION – Les indicateurs de l'OCDE édition 2000

Bildnachweis: PhotoDisc/Skip Nall

© OECD 2000

Genehmigungen zum Nachdruck von Teilen dieses Werks für nicht kommerzielle Zwecke oder zur Verwendung im Unterricht sind einzuholen beim Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC), 20, rue des Grands-Augustins, 75006 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: <http://www.copyright.com> die entsprechenden Genehmigungen erteilt. Alle sonstigen Anträge auf Überlassung von Nachdruck- oder Übersetzungsrechten für das gesamte Dokument oder Teile davon sind zu richten an: OECD Publications, 2, rue André-Pascal, 75775 Paris Cedex 16, Frankreich.

INHALTSVERZEICHNIS

		Bezeichnung des Indikators in der Ausgabe von 1998
Einleitung	5	
Interessante Einzelergebnisse	12	
Hinweise für den Leser.....	19	
<i>Kapitel A:</i> Das Umfeld der Bildung	21	
A1 Die relative Größe der Bevölkerung im bildungsrelevanten Alter.....	23	A4
A2 Bildungsstand der Bevölkerung im Erwachsenenalter.....	29	A1, A3
<i>Kapitel B:</i> Finanz- und Humanressourcen - Investitionen in die Bildung	45	
B1 Bildungsausgaben im Verhältnis zum Bruttoinlandsprodukt.....	49	B1
B2 Relative Anteile öffentlicher und privater Bildungsinvestitionen.....	67	B3
B3 Öffentliche Subventionen an Privathaushalte.....	77	
B4 Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden.....	92	B4
B5 Bildungsausgaben nach Art der Ressourcen	108	B5
B6 Öffentliche Finanzierung nach Gebietskörperschaften.....	114	B6
B7 Zahlenmäßiges Schüler/Lehrer-Verhältnis	126	B7
<i>Kapitel C:</i> Bildungszugang, Bildungsbeteiligung und Bildungsfortschritte	133	
C1 Allgemeine Bildungsbeteiligung.....	137	C1
C2 Bildungsbeteiligung und Abschlussquoten im Sekundarbereich II.....	153	C2
C3 Zugang zu und Beteiligung an tertiärer Bildung.....	165	C3
C4 Studienabschluss und Studienabbruch im Tertiärbereich	177	C4
C5 Ausländische Studierende im Tertiärbereich.....	194	
C6 Schüler mit zusätzlichen Ressourcenzuweisungen zur Bewältigung des Lehrplans	205	C6
C7 Beteiligung der Erwerbsbevölkerung an der beruflichen Weiterbildung...	214	C5
<i>Kapitel D:</i> Lernumfeld und Organisation der Schulen	227	
D1 Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Lehrergehälter an öffentlichen Primar- und Sekundarschulen.....	229	E1
D2 Die Ausbildungsanforderungen an angehende Lehrer.....	240	
D3 Unterrichtszeit	248	E3
D4 Insgesamt vorgesehene Unterrichtszeit für Schüler der Sekundarstufe I...	256	E4
D5 Fehlzeiten der Schüler	264	
D6 Entscheidungskompetenzen hinsichtlich des Lehrplans in der Sekundarstufe I.....	267	E5
D7 Der Einsatz von Computern in der Schule.....	273	

<i>Kapitel E:</i>	Individuelle, gesellschaftliche und arbeitsmarktbezogene Bildungsergebnisse	285	
E1	Erwerbsquote nach Bildungsstand	287	F5
E2	Bildung und Beschäftigung junger Menschen	303	D1
E3	Die spezifische Situation der jugendlichen Bevölkerung.....	312	
E4	Erwartete Jahre in Ausbildung und Beschäftigung für 15- bis 29-Jährige	319	D2
E5	Einkommen und Bildungsstand	324	D7
<i>Kapitel F:</i>	Leistungen von Schülern	331	
F1	Leistungsstand der Schüler in Mathematik in der vierten und achten Klasse	333	F1
F2	Unterschiedliche Einstellung von Viert- und Achtklässlern zu Naturwissenschaften	339	
F3	Ansichten von Viert- und Achtklässlern zu guten Leistungen in Mathematik	345	
<i>Annex 1:</i>	Typische Abschlussalter	353	
<i>Annex 2:</i>	Statistische Bezugsdaten	357	
<i>Annex 3:</i>	Quellen, Methoden und technische Hinweise	361	
Glossar	405	
Mitwirkende an dieser Publikation.....		417	

EINLEITUNG

■ DIE OECD-BILDUNGSINDIKATOREN

In den neunziger Jahren hat sich Lernen in allen OECD-Ländern einer steigenden Nachfrage erfreut. Starke Anreize für den Einzelnen, die Wirtschaft und die Gesellschaft, das Bildungsniveau weiter anzuheben, haben die Bildungsbeteiligung ansteigen lassen. Diese betrifft eine zunehmend größere Palette von Bildungsaktivitäten für Menschen jeden Alters, vom Kleinkind bis zum älteren Erwachsenen. In einer Zeit der sowohl in der Breite als auch in der Tiefe zunehmenden Nachfrage nach Lernen während der gesamten Lebensspanne ist die Herausforderung zu bewältigen, der wachsenden Nachfrage gerecht zu werden und gleichzeitig sicherzustellen, dass Art und Weise des Lernens wirklich den bestehenden Bedürfnissen entsprechen.

Anhand einer quantitativen Beschreibung der Funktionsweise der einzelnen Systeme können sich die Länder im Licht der Leistungsfähigkeit anderer Länder betrachten. Durch internationale Vergleiche lassen sich Stärken und Schwächen im eigenen Bildungssystem erkennen, und man kann beurteilen, in welchem Umfang nationale Entwicklungen im Bildungsbereich einzigartig sind oder Entwicklungen widerspiegeln, die auch anderswo aufgetreten sind.

In ihrer Suche nach einer wirksamen Bildungspolitik, die die sozialen und wirtschaftlichen Aussichten des Einzelnen verbessert, Anreize für eine größere Effizienz der Bildungsvermittlung schafft und dazu beiträgt, Mittel verfügbar zu machen, um der wachsenden Nachfrage nach Bildung gerecht zu werden, richten die Regierungen ihr Augenmerk zunehmend auf internationale Vergleiche bildungspolitischer Maßnahmen. Daher hat die OECD große Anstrengungen unternommen, um die Erfassung und Darstellung vergleichender Statistiken und Indikatoren im Bereich der Bildung zu verbessern. Im Laufe der letzten zwölf Jahre hat die OECD eine breite Palette von vergleichenden Indikatoren für die Funktionsweise der einzelnen Bildungssysteme entwickelt. Sie spiegeln sowohl die in Bildung investierten Mittel als auch die damit erzielten Erträge wider.

Diese Indikatoren stellen Informationen über die allgemein als wichtig anerkannten Aspekte von Funktionsweise, Entwicklung und Wirkung von Bildung zur Verfügung. Sie decken den ganzen Bereich ab, von der frühen Kindheit über die formelle Bildung bis zu Lernen und Weiterbilden während des gesamten Lebens. Sie sind das Ergebnis eines fortlaufenden Prozesses der konzeptionellen Weiterentwicklung und der Datenerfassung, dessen Ziel es ist, für eine breite Fülle von politischen Erfordernissen die besten verfügbaren internationalen Daten bereitzustellen. Zusammen mit Analysen der Bildungspolitik der OECD Länder sollen sie die Regierungen bei der Reform der Bildungspolitik unterstützen.

■ BILDUNG AUF EINEN BLICK 2000

Die Ausgabe des Jahres 2000 von *Bildung auf einen Blick - OECD-Indikatoren* bietet eine größere Bandbreite von Indikatoren als je zuvor, basierend auf einem neuen Rahmenwerk zum Vergleich von Bildungsgängen (ISCED-97), das von den OECD-Regierungen in den Jahren 1997 bis 1999 entwickelt wurde. Aufgrund der thematischen Gliederung und der Hintergrundinformationen zu den Tabellen und Grafiken ist *Bildung auf einen Blick 2000* eine wertvolle Wissensquelle für alle, die ein Interesse an der länderübergreifenden Analyse von Bildungssystemen haben. Die einzelnen Indikatoren werden in sechs Kapiteln vorgestellt:

- *Kapitel A* enthält Indikatoren zu dem Umfeld, innerhalb dessen Bildungssysteme operieren. Der Schwerpunkt liegt auf dem demografischen Hintergrund für das Bildungsangebot und dem vorhandenen Bestand an Humankapital.

- In *Kapitel B* werden die von den Ländern in die Bildung investierten finanziellen und personellen Ressourcen untersucht. Zwischen den einzelnen OECD-Ländern werden Vergleiche angestellt hinsichtlich der in Bildung investierten Ressourcen im Verhältnis zum Bruttoinlandsprodukt, zur Anzahl der Schüler und Studierenden und zum Umfang der öffentlichen Haushalte sowie hinsichtlich der verschiedenen Arten der Finanzierung von Bildungssystemen, der Quellen der entsprechenden Mittel und der Verteilung der Ressourcen auf die unterschiedlichen funktionellen Kategorien.
- *Kapitel C* enthält Indikatoren hinsichtlich des Zugangs zu Bildung, der Bildungsbeteiligung, des Fortschreitens auf dem Bildungsweg und der erlangten Abschlüsse. Es werden Trends bei der Bildungsbeteiligung und den Abschlussquoten in den verschiedenen Bildungsbereichen und Arten von Bildungseinrichtungen dargestellt, um aufzuzeigen, wie sich das Verhältnis von Angebot und Nachfrage nach Bildungsressourcen in verschiedenen Ländern entwickelt hat.
- *Kapitel D* behandelt die Lernumgebung und die verschiedenen Organisationsformen von Schulsystemen. Es enthält Daten über Lehrergehälter, demografische Angaben zu der Lehrerschaft, die gesetzlich vorgeschriebene Zeit, die Lehrer zu unterrichten und Schüler im Klassenzimmer zu verbringen haben, die Fächerausrichtung des Lehrplans, die Verteilung der Entscheidungsbefugnis über den Lehrplan sowie den Einsatz von Computern in der Schule.
- *Kapitel E* bietet einen weit gefassten Überblick über die individuellen, sozialen und arbeitsmarktbezogenen Ergebnisse von Bildung. Schwerpunkte sind die Erwerbsquoten nach Bildungsstand, die Bildungs- und Beschäftigungssituation junger Menschen sowie die Beziehungen zwischen Einkommen und Bildungsstand.
- *Kapitel F* schließlich enthält Indikatoren zu den Leistungen von Schülern und Studierenden.

Bildung auf einen Blick wurde entwickelt mit dem Ziel eine umfassende statistischer, länderübergreifende Beschreibung der Situation der Bildungssysteme zu geben. Es deckt eine weite Spanne bildungsrelevanter Bereiche ab, wobei die Daten mit detaillierten Beschreibungen ergänzt werden, die dem Leser helfen sollen zulässige Schlüsse aus den Indikatoren zu ziehen und Länderunterschiede zu bewerten. Um die Publikation handlich zu halten, ist die Zahl der Indikatoren auf 30 beschränkt worden, wobei die Indikatoren den folgenden Prinzipien gemäß ausgewählt wurden:

- *Bildung auf einen Blick* bemüht sich um ein ausgewogenes Verhältnis zwischen der Funktion als *Enzyklopädie* (Aufzeigen des gegenwärtigen Status und des relativen Standes der Länder), und der Funktion als *Jahrbuch* (Aufzeigen wie Länder sich verändern). Trenddaten sind zentraler Bestandteil der Indikatoren A1, A2, B1, B4, C1, C3, E1 und F2.
- Die verschiedenen Ausgaben von *Bildung auf einen Blick* bemühen sich genügend Raum für *Neuentwicklungen* bereitzustellen. Circa ein Drittel der Indikatoren in dieser Ausgabe sind neu eingeführt oder Indikatoren, die wiederaufgenommen wurden und nicht jährlich erscheinen. Dies sind die Indikatoren B3, C5, C7, D2, D5, D7, E3, F2 und F3. Ungefähr ein weiteres Drittel der Indikatoren erschien bereits in der Vorjahresausgabe aber wurde im Hinblick auf Datenquellen, Methodologie oder Präsentation überarbeitet. Dies betrifft die Indikatoren A2, B2, B4, B6, C1, C2, C4, C6, D3, D6 und E2. Die übrigen Indikatoren sind aktualisiert, in Präsentation und Inhalt jedoch unverändert (A1, B1, B5, B7, C3, D1, D4, E1, E4, E5 und F1).
- Mehr als ein Drittel der Indikatoren ist direkt oder indirekt auf *Bildungsergebnisse* bezogen. Dies reflektiert Veränderungen im öffentlichen und staatlichen Interesse von direkter Kontrolle über die Ressourcen und den Inhalt der Bildung hin zur Sorge über der Bildungsergebnisse. Dies gilt für die Indikatoren A2, C2, C4, D5, E1, E2, E3, E4, E5, F1, F2 und F3.

- Schließlich präsentieren circa die Hälfte der Indikatoren die Daten auch unter dem Blickwinkel der *Unterschiede innerhalb der Länder*. Dies erleichtert die Analyse von Gleichheit im Zugang zu Bildung und der Resultate. Dies trifft auf die Indikatoren A2, C7, D2, D5, D6, D7, E1, E2, E3, E4, E5, F2 und F3 zu.

Die Veröffentlichung *Bildungspolitische Analyse*, die auf der Publikation *Bildung auf einen Blick* aufbaut und diese ergänzt, nimmt ausgewählte Themen von besonderer Bedeutung für Regierungen auf und analysiert die bildungspolitischen Konsequenzen. Die nächste Ausgabe von *Bildungspolitische Analyse* wird Anfang 2001 zur Vorbereitung des Treffens des OECD-Bildungskomitees auf Ministerebene erscheinen.

■ NEUERE ENTWICKLUNGEN

Verbesserte Indikatoren bieten mehr Einblick in das Lernumfeld und die Organisation der Schulen

Die anhaltende Diskussion über die Arbeitsbedingungen von Lehrern, ihre Qualifikationen und den Status des Lehrerberufs führte zu einem steigenden Interesse an Vergleichsdaten über die Höhe der Lehrervergütung, die Arbeitszeit der Lehrer, die Anzahl der von ihnen pro Tag erteilten Unterrichtsstunden und die Aus- und Weiterbildungsanforderungen an Lehrer.

Indikator D1 bietet ein differenzierteres Bild der Lehrervergütung und lässt erkennen, wie sich strukturelle Merkmale von Bildungssystemen (wie beispielsweise die Höhe der Lehrergehälter, das zahlenmäßige Schüler/Lehrer-Verhältnis und die Anzahl der unterrichteten Stunden) umrechnen lassen in Kosten pro Unterrichtsstunde. Er bietet auch genauere Informationen zu eventuellen Gehaltzulagen, die Lehrer für eine höhere Qualifikation, den Unterricht in speziellen Fächern, außergewöhnliche Leistungen oder die Übernahme zusätzlicher Aufgaben erhalten können.

Es wurde ein neuer Indikator, D2, eingeführt, der sich mit den Ausbildungsanforderungen an angehende Lehrer beschäftigt, wobei unterschieden wird zwischen der fachlichen Ausbildung für die entsprechenden Fächer und der pädagogischen bzw. praktischen Ausbildung. Da sich die Ausbildungsanforderungen im Laufe der letzten Jahrzehnte massiv geändert haben, werden nicht alle heute tätigen Lehrer den neuesten Anforderungen gerecht. Am Beispiel von Mathematiklehrern von Achtklässlern wird von Indikator D2 außerdem untersucht, welches der höchste formelle Bildungsabschluss ist, den heute tätige Lehrer aufweisen, und wie sich in diesem Zusammenhang die Verteilung über die verschiedenen Altersgruppen darstellt.

Ein weiterer wichtiger Faktor in der Bildungspolitik ist die Verteilung der Zuständigkeiten auf nationale, regionale und kommunale Behörden und die Schulen. Die Verlagerung der Entscheidungsbefugnis auf die unteren Ebenen des Bildungssystems war eines der Schlüsselziele der Umstrukturierung und Reform des Bildungssystems, die in vielen Ländern seit Beginn der 80er Jahre erfolgte. Gleichzeitig gibt es aber auch zahlreiche Beispiele für eine Stärkung des Einflusses der zentralen Ebene in bestimmten Bereichen. Der neue Indikator D6 beschäftigt sich mit den Entscheidungsbefugnissen hinsichtlich Entscheidungen über den Lehrplan im Sekundarbereich I. Er geht auch auf die Aufteilung der Entscheidungsbefugnisse innerhalb der Schulen hinsichtlich Lehrplan und Schulorganisation ein.

Die Zeit, die ein Schüler offiziell in der Schule verbringen soll, ist Gegenstand des bereits bekannten Indikators D4. Der neue Indikator D5 nun beschäftigt sich mit Fehlzeiten von Schülern und vergleicht die Leistungen von Schülern aus Schulen mit niedrigeren und höheren Fehlzeitenquoten.

Der neue Indikator D7 schließlich enthält länderübergreifende Vergleiche der Zahl von Schülern pro Computer, des Zugangs von Schülern zu Internet und E-Mail und der unterschiedlichen Wege, wie man Schüler an den Umgang mit den neuen Informationstechnologien heranführt. Da die OECD-Länder zunehmend vom technischen Wissen und den Fähigkeiten ihrer Erwerbstätigen abhängig sind, kann sich für Schüler, die in der Schule keinen oder wenig Zugang zu den neuen Informationstechnologien hatten, der Übergang in den modernen Arbeitsmarkt besonders schwierig gestalten.

Neue Indikatoren wurden entwickelt, um die Informationsgrundlage zu lebenslangem Lernen zu verbessern

Bildung auf einen Blick 2000 geht einen weiteren Schritt bei der Darstellung von international vergleichbaren Daten zum lebenslangen Lernen und den Auswirkungen auf Gesellschaft und Wirtschaft. Die Indikatoren zur Bildungsbeteiligung (C1 bis C4) wurden erweitert und beziehen sich jetzt nicht nur auf junge Menschen, sondern auf alle Altersgruppen. Außerdem wurden die Informationen zur Beteiligung an formeller Bildung von Indikator C1 ergänzt um Angaben zu der Anzahl von Stunden, die eine typische Person erwarten kann während ihres Lebens mit Fort- und Weiterbildung zu verbringen.

Schliesslich vergleicht der neue Indikator C7 die Intensität der Teilnahme an berufs- oder laufbahnbezogener Fort- und Weiterbildung in der Erwerbsbevölkerung. Er enthält auch Informationen zu der finanziellen Unterstützung von Teilnehmern an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen und zu auftretenden Hindernissen, die zu einer Nicht-Teilnahme an solchen Maßnahmen führen.

Verbesserte Indikatoren untersuchen die Investitionen in die Bildung und ihre Erträge

Bildung ist eine Investition in die Fähigkeiten und Kenntnisse des Menschen, die zur Stärkung des wirtschaftlichen Wachstums und zur Steigerung der Produktivität, zur Förderung der persönlichen und sozialen Entwicklung und zur Verringerung sozialer Ungleichheit beitragen können. Diese Beziehungen lassen sich durch keine einzelne Gleichung voll erfassen, doch mit Hilfe einiger der hier enthaltenen neuen oder erweiterten Indikatoren lassen sich die Kosten und die Art der Investitionen auf der einen und ihr Nutzen bzw. ihre Ergebnisse auf der anderen Seite besser erfassen.

Auf der Ausgabenseite enthält Kapitel B jetzt ein wesentlich umfassenderes Bild der für Bildung verwendeten Ressourcen und ihrer Entwicklung zwischen 1990 und 1996.

Eine zunehmende Beteiligung auch ganz neuer Nutzergruppen und immer größer werdende Wahlmöglichkeiten hinsichtlich des Bildungsangebots, der Bildungsgänge und der Anbieter von Bildung veranlassen die Regierungen, neue Partnerschaften zur Mobilisierung der notwendigen Ressourcen zu suchen. Neue bildungspolitische Ansätze sollen es allen Betroffenen ermöglichen, die Angebote stärker zu nutzen und Kosten und Nutzen gerechter zu teilen. Als Folge hiervon gilt in zunehmendem Maße die Finanzierung durch öffentliche Mittel als nur ein, wenn auch sehr wichtiger Teil der Bildungsfinanzierung, während gleichzeitig die Finanzierung aus privaten Quellen zunehmend an Bedeutung gewinnt. Um dies genauer darzustellen, konzentrieren sich die Indikatoren verstärkt auf die relativen Anteile der Mittel für Bildungseinrichtungen, die aus öffentlichen und privaten Quellen kommen, und wie sich diese Anteile seit 1990 in der Tendenz entwickelt haben. Außerdem wurde ein neuer Indikator (B3) eingeführt, der sich mit Höhe und Art der öffentlichen Subventionen an Privathaushalte für die Lebenshaltungskosten der Studierenden und Bildungsausgaben beschäftigt.

Entscheidungen über die Verwendung von Bildungsressourcen werden wahrscheinlich auch dadurch beeinflusst, welche Ebene für die Bereitstellung der Mittel zuständig ist und diese kontrolliert. Ein wichtiger Faktor der Bildungspolitik ist daher die Aufteilung der Zuständigkeit für die Bildungsfinanzierung zwischen den staatlichen, regionalen und kommunalen Behörden. Indikator B6 zu den ursprünglichen Quellen von öffentlichen Mitteln und deren Endverwendern wurde um diese neuen Aspekte der Zuständigkeiten bei Entscheidungen erweitert.

Um der wachsenden öffentlichen und staatlichen Besorgnis über die Ergebnisse von Bildung Rechnung zutragen, befassen sich ungefähr ein Drittel der Indikatoren in *Bildung auf einen Blick 2000* mit den individuellen, sozialen und arbeitsmarktrelevanten Ergebnissen von Bildung.

Der Indikator zum Bildungsstand (A2), der in den vergangenen Jahren als indirekter Maßstab für den Bestand an Humankapital diente, wurde um Informationen hinsichtlich der Lese- und Schreibfähigkeiten der Erwachsenenbevölkerung ergänzt. Außerdem vermitteln die Indikatoren zu den Abschlussquoten im

Sekundar- und Tertiärbereich (C2 und C4) jetzt ein differenzierteres und besser vergleichbares Bild der Arten von Abschlüssen, die erworben werden.

Hinsichtlich der arbeitsmarktrelevanten Ergebnisse von Bildung vermittelt *Bildung auf einen Blick 2000* ein detaillierteres Bild der Beziehungen zwischen Bildung, Beschäftigung und Einkommen (Kapitel E), wobei ein besonderer Schwerpunkt auf der Situation junger Menschen liegt.

Schließlich wurde das bereits in früheren Ausgaben vermittelte Bild der Leistungen von Schülern im Primar- und Sekundarbereich I in Mathematik und Naturwissenschaften um eine Darstellung der Einstellung der Schüler zu den Naturwissenschaften ergänzt. Diese wurde auch in Relation zu ihren entsprechenden Leistungen gesetzt (F2). Dies ist ein wichtiger Punkt, da Bildungssysteme nicht nur auf gleichmäßig hohe Bildungsleistungen abzielen, sondern auch bei den Schülern und Studierenden eine positive Einstellung zum Lernen und zur Leistung entwickeln und unterstützen wollen. Sie wollen nicht nur ihre Motivation steigern, sondern auch ihre Fähigkeit, während des ganzen Lebens zu lernen. Zusätzlich untersucht ein neuer Indikator (F3), was in den Augen von Viert- und Achtklässlern wichtig für gute Leistungen in Mathematik ist, und setzt diese Meinungen mit ihren tatsächlichen Leistungen in Mathematik in Beziehung.

Trenddaten bieten Einblick in die Entwicklungen bei Angebot und Nachfrage im Bereich Lernangebote

Weitreichende Verschiebungen in den wirtschaftlichen und sozialen Strukturen der OECD-Länder haben die Notwendigkeit von Bildungsreformen verstärkt, insbesondere für die Entwicklung von Strategien zur Anpassung der Bildungs- und Ausbildungssysteme an die neuen Gegebenheiten. Die Festsetzung anderer politischer Zielrichtungen und Strategien lässt sich am besten aus einem Grundverständnis für die Entwicklung der Bildungs- und Ausbildungssysteme heraus vornehmen. Aus diesem Grunde enthält *Bildung auf einen Blick 2000* neben dem Überblick über die Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern auch Trendindikatoren, um aufzuzeigen, wie sich das Lernangebot entwickelt hat und wie die Ausweitung des Lernangebots finanziert wurde. Auch wenn viele dieser Indikatoren nur einen kurzen Zeithorizont abdecken, verzeichnen sie in vielen Ländern einen rapiden Anstieg des Anteils junger Menschen, die einen Abschluss im Sekundar- und Tertiärbereich anstreben (C1 bis C4) und damit einhergehende gestiegene Ausgaben (B1 bis B4). Da der Anteil der Kinder und Jugendlichen in den meisten Ländern nicht länger sinkt und in einigen Fällen sogar ansteigt (A1), stellt die wachsende Bildungsnachfrage einen Kostenfaktor dar, den die Regierungen immer weniger zu tragen in der Lage sind.

Neue Indikatoren beleuchten den Übergang vom Bildungs- ins Beschäftigungssystem

In den letzten Jahren ist die Arbeitsmarktsituation junger Menschen wieder in das Zentrum der öffentlichen Debatte gerückt. Trotz der Tatsache, dass es in den meisten Ländern heute weniger junge Menschen gibt und dass junge Menschen beim Eintritt in den Arbeitsmarkt in der Regel über eine bessere Bildung verfügen, als dies noch vor zehn Jahren der Fall war, ist man allgemein der Ansicht, dass der Übergang vom Ausbildungsprozess ins Erwerbsleben schwieriger geworden ist.

Trotz Fortschritten bei den erzielten Bildungsabschlüssen finden sich viele junge Menschen in der Arbeitslosigkeit wieder. Unterschiede in den Beschäftigungsquoten in Abhängigkeit vom Bildungsstand (E1) sind ein Indikator für den Umfang, in dem weiterführende Bildung die wirtschaftlichen Möglichkeiten junger Menschen verbessert. Der überarbeitete Indikator E2 vermittelt ein detaillierteres Bild der Arbeits- und Ausbildungssituation junger Menschen. Zusätzlich beschäftigt sich der neue Indikator E3 ganz speziell mit der Beschäftigungssituation junger Menschen.

Die Indikatoren legen den Schwerpunkt auf den tertiären Bildungsbereich, der die Sekundarausbildung als Voraussetzung für den Zugang zu einer lohnenden Berufslaufbahn zunehmend verdrängt.

Angesichts der immer stärker werdenden Bildungsnachfrage lernen und studieren junge Menschen zunehmend deutlich über die Schulpflichtzeit hinaus. Dies betrifft sowohl die Teilnahme an höherer Bildung als auch

die Teilnahme in einem höheren Alter. Die Faktoren, die diese Expansion beeinflussen, liegen klar auf der Hand. Die Bildungsnachfrage ist höher denn je, da der Einzelne und auch die Gesellschaft der Bildung als Weg zum sozialem und wirtschaftlichem Erfolg immer mehr Bedeutung beimessen. Es geht nicht länger nur darum, dass ehrgeizige Familien für ihre Kinder etwas Besseres erreichen wollen, da ein früher Schulabgang das Risiko des Ausschlusses und schlechter Arbeitsmarktaussichten für alle jungen Menschen erhöht.

Bildung auf einen Blick 2000 liefert ein umfassenderes Bild darüber, wer eine Ausbildung im Tertiärbereich beginnt und dann auch einen Abschluss erlangt. Indikator C3 gibt einen Schätzwert an für den Anteil junger Menschen, die unter den gegenwärtigen Umständen im Laufe ihres Lebens eine Hochschulausbildung beginnen werden. Er enthält auch Informationen zu den Teilnahmemustern und zur demografischen Zusammensetzung derjenigen, die eine Ausbildung im Tertiärbereich aufnehmen.

Im Tertiärbereich verbleiben viele der Teilnehmenden nicht bis zum Abschluss. Viele derjenigen, die ein Studium aufnehmen, erlangen keinen Abschluss. Indikator C4 zeigt, dass durchschnittlich nur zwei Drittel der Studierenden an Hochschulen ihren ersten Abschluss machen. Auch wenn ein Studienabbruch aus Sicht des einzelnen Studierenden nicht unbedingt ein Ausdruck von persönlichem Versagen ist, kann eine hohe Abbruchquote doch bedeuten, dass das Bildungssystem den Bedürfnissen seiner Teilnehmer nicht gerecht wird.

Eine Möglichkeit für Studierende, ihre Kenntnisse anderer Kulturen und Gesellschaften zu erweitern, besteht darin, Einrichtungen des Tertiärbereichs in anderen Ländern zu besuchen. Die internationale Mobilität von Studierenden bedeutet für diese und die Bildungseinrichtungen Kosten, aber auch Vorteile. Dies gilt sowohl für die 'Sender'- als auch die 'Empfänger'-Länder. Während sich die kurzfristigen direkten monetären Kosten und Vorteile dieser Mobilität relativ leicht erfassen lassen, sind die langfristigen sozialen und wirtschaftlichen Vorteile für die Studierenden, die Bildungseinrichtungen und auch die Länder selbst relativ schwer zu quantifizieren. Kennzahlen zu den im Ausland studierenden jungen Menschen jedoch vermitteln einen ersten Eindruck von dem Ausmaß dieses Phänomens und wie es sich im Laufe der Zeit entwickelt (siehe Indikator C5).

Schüler mit Behinderungen, Lernschwierigkeiten und Schüler aus benachteiligten Gruppen sind jetzt Gegenstand eines neuen Indikators.

Schüler mit Behinderungen, Lernschwierigkeiten und Schüler aus benachteiligten Gruppen erhalten in der Schule häufig zusätzliche Unterstützung, um ihnen zufriedenstellende Lernfortschritte zu ermöglichen. Viele dieser Schüler werden auch weiterhin in speziellen Schulen ausgebildet, zunehmend findet die Ausbildung jedoch in den Regelschulen statt. Die Ausrichtung der Bildungspolitik auf lebenslanges Lernen und Chancengleichheit ist für diese Schüler von besonderer Bedeutung, da sie das größte Risiko tragen, ausgeschlossen zu werden, nicht nur aus den Regelklassen, sondern auch aus dem Arbeitsmarkt und ganz allgemein aus dem gesellschaftlichen Leben. Die Beobachtung des Bildungsangebots für diese Schüler ist insbesondere angesichts der eventuell erforderlichen erheblichen Zusatzressourcen von großer Bedeutung. Ein stark verbesserter Indikator C6 vergleicht den Anteil von Schülern mit Behinderungen, Lernstörungen und anderen Benachteiligungen. Er enthält auch Daten zu dem Umfang des Bildungsangebots, dem Ort des Unterrichts und der Aufteilung der Schüler mit speziellen Bildungsbedürfnissen nach Geschlecht.

Die Erfassung des privaten Sektors wurde verbessert

In der gesamten Ausgabe wurde die Erfassung des privaten Sektors verbessert, sowohl hinsichtlich der Bildungsbeteiligung als auch der Beteiligung an der Finanzierung und bietet daher ein vollständigeres Bild von der Bildungsbeteiligung und von den Kosten und Ressourcen, um die es bei Bildung geht.

Methodische Fortschritte haben die Vergleichbarkeit der Indikatoren verbessert

1995 führten OECD, EUROSTAT und UNESCO eine Reihe von neuen Instrumenten ein, mit deren Hilfe nun gemeinsam Daten zu wichtigen Aspekten der Bildung erhoben werden können. Dies führte zu wesent-

lichen Fortschritten im Hinblick auf die Erfassung, den Aufbau und die Qualität internationaler Bildungsstatistiken sowie zu einer Reduzierung der zur Veröffentlichung der Indikatoren benötigten Zeit. Die kontinuierliche Anwendung allgemeingültiger Definitionen, die Verfolgung hoher Standards bei der Qualitätskontrolle und eine verbesserte Dokumentation der Daten haben die internationale Vergleichbarkeit von Bildungsstatistiken erhöht.

Im Verlauf der Jahre 1997 bis 1999 erarbeiteten die OECD-Mitgliedsländer ein neues Rahmenwerk für den Vergleich von Bildungsbereichen und Arten von Bildungsgängen, ISCED-97, das zum ersten Mal im Rahmen von *Bildung auf einen Blick 2000* umgesetzt wurde, und das erheblich dazu beigetragen hat, die Vergleichbarkeit der Indikatoren zu verbessern.

Mehr Länder sind erfasst

Durch das *World Education Indicators*-Projekt (WEI), das die OECD in Zusammenarbeit mit der UNESCO koordiniert, haben auch 16 Nicht-OECD-Ländern zu *Bildung auf einen Blick 2000* beigetragen, wodurch sich einige Indikatoren auf mehr als zwei Drittel der Weltbevölkerung beziehen. Diese Nicht-OECD-Mitgliedsländer sind: Ägypten, Argentinien, Brasilien, Chile, China, Indien, Indonesien, Jordanien, Malaysia, Paraguay, die Philippinen, die Russische Föderation, Sri Lanka, Thailand, Uruguay und Zimbabwe. Daten für diese Länder werden auf der Grundlage von OECD-Definitionen und -Methoden dargestellt, um Vergleichbarkeit mit den OECD-Indikatoren zu gewährleisten. Eine nähere Analyse der Indikatoren für Nichtmitgliedsländer findet sich in der OECD-Veröffentlichung *Investing in Education – Analysis of the 1999 World Education Indicators* (OECD, 2000).

Israel hat hinsichtlich der OECD-Bildungsaktivitäten einen Beobachterstatus und hat zu den OECD-Indikatoren beigetragen. Die Daten für Israel werden gemeinsam mit den Daten der WEI-Teilnehmerstaaten wiedergegeben.

INTERESSANTE EINZELERGEBNISSE

■ BETEILIGUNG UND BILDUNGSSTAND

Um der steigenden Nachfrage gerecht zu werden, expandieren die Bildungssysteme schnell, um mehr jungen Menschen zu ermöglichen, länger zu lernen und zu studieren ...

- Von 1990 bis 1998 stieg die von einem 5-Jährigen zu erwartende Ausbildungsdauer von 15,1 auf 16,4 Jahre, variiert aber immer noch zwischen 12 und 20 Jahren zwischen den einzelnen OECD-Ländern. (Tabelle C1.1).
- Ferner nehmen Erwachsene im Alter von 25-64 Jahren in fast allen OECD-Ländern über ein Jahr (vollzeitäquivalent) an Fort- und Weiterbildung teil (Tabelle C1.4).
- Die Abschlussquoten im Sekundarbereich II haben mit jedem Jahrgang stark zugenommen. Heute liegen die Abschlussquoten im Sekundarbereich II in allen OECD-Ländern, mit Ausnahme von acht Ländern, bei über 80 Prozent und in Deutschland, Island, Japan, den Niederlanden, Neuseeland und Österreich sogar bei über 90 Prozent (Tabelle C2.2).

... und höhere Abschlüsse zu erzielen.

- Zwischen 1990 und 1997 ist in allen OECD-Ländern, mit Ausnahme von fünf Ländern, die Studierendenzahl im Tertiärbereich um mehr als 20 Prozent angestiegen. In acht Ländern stieg sie um mehr als 50 Prozent (Tabelle C3.4).
- Vier von 10 heute lebenden jungen Menschen werden wahrscheinlich im Laufe ihres Lebens einen Studiengang im Tertiärbereich A aufnehmen, der zu einem Bachelor- oder höheren Abschluss führen wird. In einigen Ländern wird es sogar jeder Zweite sein (Tabelle C3.1).
- In OECD-Ländern kann ein heute 17-Jähriger im Durchschnitt davon ausgehen, dass er 2,3 Jahre im tertiären Bildungsbereich verbringen wird, und das überwiegend vollzeit (Tabelle C3.2).

■ BILDUNGSMUSTER AN SCHULEN UND HOCHSCHULEN

Nicht alle Schüler besuchen die Schule regelmäßig.

- Der prozentuale Anteil von Achtklässlern an Schulen mit mäßigen Schülerfehlzeiten (5 Prozent und mehr) reichte von weniger als 5 Prozent in Japan und Korea zu mehr als 75 Prozent in Australien, Irland, Neuseeland, der Tschechischen Republik und dem Vereinigten Königreich (Tabelle D5.1).
- In den meisten Ländern korrelieren Fehlzeiten in der Schule negativ mit den durchschnittlichen Leistungen von Achtklässlern in Mathematik (Tabelle D5.1).

Zwar haben die Beteiligungsquoten im Tertiärbereich in vielen OECD-Ländern stark zugenommen, aber nicht alle Studierenden schließen ihr Studium auch ab.

- OECD-weit beendet durchschnittlich ein Drittel aller Studienanfänger das Studium im Tertiärbereich A ohne einen Abschluss, es gibt jedoch zwischen den einzelnen Ländern große Unterschiede. In

einigen Ländern beendet nur eine Minderheit der Anfänger ihr Studium mit einem Abschluss, in anderen fast alle (Tabelle C4.1).

- In einigen Ländern führen geringe jährliche Ausgaben pro Studierenden aufgrund der langen Dauer von tertiären Studiengängen zu hohen Gesamtkosten der Studiengänge (Tabelle B4.4).

Eine große Zahl von Studierenden studiert im Ausland.

- Der prozentuale Anteil von in OECD-Ländern eingeschriebenen ausländischen Studierenden im Tertiärbereich reicht von 1 Prozent bis zu 16 Prozent (Tabelle C5.1).
- Mehr als acht von 10 ausländischen Studierenden im OECD-Gebiet studieren in Australien, Deutschland, Frankreich, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten (Tabelle C5.2).
- Im Verhältnis zu ihrer Größe verzeichnen Australien, Österreich, die Schweiz und das Vereinigte Königreich den größten *Nettozugang* von ausländischen Studierenden (Tabelle C5.1).
- Die meisten ausländischen Studierenden aus OECD-Ländern kommen aus Griechenland, Japan und Korea, während Studierende aus China und Südostasien den größten Teil der Studierenden aus Ländern außerhalb der OECD stellen (Tabelle C5.2).

Besser ausgebildete Erwachsene profitieren eher von Fort- und Weiterbildung.

- Die Anzahl der jährlichen Weiterbildungsstunden pro Beschäftigtem reicht von 20 in Polen bis zu über 50 in Neuseeland, den Niederlanden und dem Vereinigten Königreich (Tabelle C7.1).
- Die Beschäftigten mit dem höchsten formellen Bildungsstand haben auch später die größte Chance der Weiterbildung: in Beschäftigte mit einem tertiären Abschluss werden dreimal so viele Weiterbildungsstunden investiert wie in Beschäftigte mit einem Abschluss unterhalb des Sekundarbereichs II (Tabelle C7.4).
- Mangelndes Interesse ist immer noch das größte Hindernis auf dem Weg zu einer höheren Beteiligung der Beschäftigten an berufsbezogener Weiterbildung (Tabelle C7.7).

Der Übergang von der Schule in das Arbeitsleben gestaltet sich schwierig.

- Junge Menschen sehen sich zunehmend Schwierigkeiten gegenüber, wenn sie versuchen, in der Arbeitswelt Fuß zu fassen. Der Übergang findet selbst für die Erfolgreichen in der Tendenz später statt und ist weniger sicher (Indikator E2).
- Die bzw. der durchschnittliche 15-Jährige in der OECD kann damit rechnen, bis zu ihrem oder seinem 30. Geburtstag 6,5 Jahre berufstätig, ein Jahr arbeitslos und 1,5 Jahre weder in Ausbildung noch auf Arbeitssuche zu sein. (Die restliche Zeit wird mit Ausbildung verbracht (ohne sich in der Ausbildung zu befinden oder um eine Arbeitsstelle zu bemühen). Die größten Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern zeigen sich in der durchschnittlichen Dauer der Perioden der Arbeitslosigkeit, was die Unterschiede in den Beschäftigungsquoten von jungen Menschen in diesem Zeitraum widerspiegelt (Tabelle E4.1).

■ **BILDUNGSFINANZIERUNG**

Es wird mehr in Bildung investiert ...

- In 16 der 18 berichtenden Länder stiegen die Bildungsausgaben schneller als das Sozialprodukt, mit einem Anstieg im Durchschnitt von 5,2 Prozent des BIP im Jahr 1990 auf 5,8 Prozent im Jahr 1997 (Tabelle B1.1a).

- Mit der Stabilisierung der Bevölkerungsgruppen im schulpflichtigen Alter schlagen sich die steigenden Beteiligungsquoten nun in höheren Gesamtausgaben für Bildung nieder.

... hauptsächlich aus öffentlichen Quellen, aber mit signifikanten, und weiter zunehmenden, privaten Beiträgen.

- Obwohl Bildung auch weiterhin hauptsächlich aus öffentlichen Mitteln finanziert wird, werden die privaten Ausgaben in diesem Bereich immer wichtiger. Der private Sektor bringt heute bereits im Durchschnitt neun Prozent der ursprünglichen Finanzmittel für Bildung auf (Tabelle B2.1). Im Allgemeinen scheinen diese Ausgaben die öffentlichen Ausgaben eher zu ergänzen als sie zu ersetzen.
- Von jeder Mark, die heute im Tertiärbereich ausgegeben wird, kommen im Durchschnitt 77 Prozent aus öffentlichen und 23 Prozent aus privaten Quellen (Tabelle B2.1).
- Mit Ausnahme von Finnland und Schweden, gibt es in jedem Land zumindest einige Studierende, die an tertiären Einrichtungen eingeschrieben sind, die Studien- und andere Gebühren erheben. (Tabelle B2.3).

Je höher der Bildungsbereich, desto mehr wird pro Lernenden ausgegeben.

- Die Ausgaben pro Schüler im Primarbereich waren in der OECD mit durchschnittlich 3.851 US-Dollar weniger als halb so hoch wie die Ausgaben pro Studierenden im Tertiärbereich (8.612 US-Dollar). Zwischen den einzelnen Ländern gibt es bei diesem Indikator große Unterschiede: Während Dänemark für einen Studierenden im Tertiärbereich nur das 1,1-fache der Ausgaben für einen Schüler im Primarbereich ausgibt, ist es in Mexiko das 5-fache (Tabelle B4.1).
- Das zahlenmäßige Schüler/Lehrer-Verhältnis im Primarbereich reicht in den OECD-Ländern von 31 bis 11. In Deutschland, Japan und Neuseeland gibt es im Tertiärbereich nahezu halb so viele Schüler pro Lehrer als im Primarbereich; dieses Verhältnis ist umgekehrt in Griechenland (B7.1).

Die Bildungsausgaben sind im Tertiärbereich stark gestiegen, noch mehr jedoch die Studierendenzahlen.

- Im Tertiärbereich nahmen die Ausgaben zwischen 1990 und 1996 durchschnittlich um 28 Prozent zu. Die Zahl der eingeschriebenen Studierenden nahm jedoch im gleichen Zeitraum um 40 Prozent zu (Tabelle B4.3).

■ DIE ORGANISATION DES SCHULSYSTEMS

In den meisten Ländern werden die Lehrer im Verhältnis zu den Durchschnittslöhnen gut bezahlt, aber oft hinken ihre Vergütungen denen von Hochschulabsolventen hinterher.

- In den meisten Ländern werden beruflich erfahrene Lehrer im Primar- und Sekundarbereich im Vergleich zu anderen Lohn- und Gehaltsempfängern relativ gut bezahlt. In Norwegen, der Tschechischen Republik und Ungarn verdienen beruflich erfahrene Lehrer im Primarbereich jedoch weniger als das BIP pro Kopf (Tabelle D1.1a).
- In vielen OECD-Ländern gehören Lehrer zu den am besten ausgebildeten Arbeitskräften. Die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrern im Primarbereich mit 15 Jahren Berufserfahrung liegen jedoch im Allgemeinen unter den durchschnittlichen Einkommen von Hochschulabsolventen, mit Ausnahme von Neuseeland und, für Lehrer an Schulen des Sekundarbereichs, mit Ausnahme von Deutschland, Frankreich, der Schweiz und Schweden. Die Lehrergehälter in der Tschechischen Republik und Ungarn betragen 40 Prozent oder weniger des durchschnittlichen Gehalts eines Hochschulabsolventen (Grafik D1.2).

Die heutigen Lehrer sind meistens Hochschulabsolventen.

- In allen OECD-Ländern wird inzwischen von angehenden Lehrern für den Primarbereich und darüber eine ISCED- 5 (A or B)- Qualifikation verlangt, nicht alle Lehrer haben diese jedoch erlangt (Tabelle D2.1).
- Die durchschnittliche Ausbildungsdauer für Lehrer im Primarbereich reicht von 3 Jahren in Belgien, Österreich und Spanien bis zu 5,5 Jahren in Deutschland (Grafik D2.1).
- Für den Sekundarbereich ist die Ausbildungsdauer im Allgemeinen länger als für den Primarbereich. Das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten sind die einzigen Ausnahmen, die keine Unterschiede bei den Anforderungen an angehende Lehrer für die unterschiedlichen Bildungsbereiche machen (Grafik D2.1).

Das Bildungswesen hat Schwierigkeiten, mit den Entwicklungen der neuen Informationstechnologien Schritt zu halten.

- Zwischen 54 und 85 Prozent der Schüler im Sekundarbereich I waren an einer Schule, deren Schulleiter angab, dass die (Nicht-) Verfügbarkeit von Computern ein großes Hindernis bei der Umsetzung der ICT-bezogenen Ziele der Schule sei (Tabelle D7.6).
- Im Mittel waren zwei Drittel der Schüler im Sekundarbereich I an Schulen, deren Schulleiter angaben, dass die mangelnden Kenntnisse und Fähigkeiten der Lehrer in Bezug auf den Einsatz von Computern für Lehrzwecke ein wichtiges Hindernis für die wirksame Integration von Informationstechnologien in den Lernprozess seien (Tabelle D7.6).
- Die durchschnittliche Zahl der Schüler pro Computer ist in der Tschechischen Republik (39) und Ungarn fünf mal höher als an einer typischen Schule in Kanada (8) (Tabelle D7.1). In den meisten anderen Ländern liegt die Zahl zwischen 10 und 20.
- Während fast alle Schüler im Sekundarbereich I in Island, Finnland und Kanada eine Schule besuchen, die über einen Internetzugang verfügt, sind fast sechs von zehn Schülern in Belgien (frz. Teil), der Tschechischen Republik und Ungarn an einer Schule, die nicht über einen solchen verfügt (Tabelle D7.2).

■ **BILDUNGSERGEBNISSE**

Große Unterschiede in den Schülerleistungen schlagen sich in ungleichen Aussichten für das Erwachsenenleben nieder.

- Schon früh zeigen sich große Unterschiede bei den mathematischen Leistungen von Schülern und im Laufe der Schulzeit nehmen diese eher noch zu. Die Unterschiede in den Mathematikleistungen zwischen Japan und Korea einerseits und dem OECD-Durchschnitt andererseits übersteigen den typischen Leistungsfortschritt während eines Schuljahres um mehr als das Doppelte (Tabelle F1.1).
- Die meisten Länder, die in der vierten Klasse gute Mathematikleistungen vorzuweisen haben, weisen sie auch in der achten Klasse auf, was wiederum unterstreicht, wie wichtig schon der frühe Lernerfolg ist. Einige Länder jedoch, die in der vierten Klasse vergleichsweise schwache Leistungen aufweisen, haben bis zur achten Klasse zumindest teilweise aufgeholt, während andere, die in der vierten Klasse gut dastehen, bis zur achten Klasse abfallen (Tabelle F 1.1).

Die Bildungssysteme heben das Niveau der naturwissenschaftlichen Leistungen zwar erfolgreich an, es gelingt ihnen jedoch weit weniger gut, die sehr positiven Ansichten jüngerer Schüler und ihre Begeisterung für die Naturwissenschaften zu erhalten.

- Im Allgemeinen stehen Viertklässler den Naturwissenschaften positiv gegenüber. Diese positive Einstellung nimmt jedoch im Laufe der Schulzeit deutlich ab, vor allem in den beiden Ländern, die das höchste Leistungsniveau in den Naturwissenschaften verzeichnen, Japan und Korea (Tabelle F2.1).
- Die Viertklässler, die den Naturwissenschaften gegenüber am positivsten eingestellt sind, zeigen die besten Leistungen, ein Zusammenhang, der bei Jungen stärker ausgeprägt ist als bei Mädchen (Tabelle F2.1). Bei älteren Schülern ist der Zusammenhang zwischen Einstellung und Leistung nicht so einheitlich und viele Schüler erreichen trotz einer negativen Einstellung zu den Naturwissenschaften gute Leistungen (Tabelle F2.1).

Eine bessere Ausbildung wird reichlich belohnt, sowohl im Hinblick auf die Beschäftigungsaussichten als auch auf die Bezahlung.

- Die Erwerbsquoten für Männer steigen generell mit dem Bildungsstand. Einzige Ausnahmen sind Mexiko und die Türkei, wo der Trend weniger ausgeprägt ist (Tabelle E1.1)
- Die Unterschiede in den Erwerbsquoten zwischen den Bildungsstufen ist größer für Frauen als für Männer. Die Geschlechterunterschiede bezüglich der Erwerbsquote verringern sich mit zunehmendem Bildungsabstand (Tabelle E1.1, E1.2).
- Das Einkommen steigt am meisten mit einem Hochschulabschluss. Hochschulabsolventen verdienen in der Mitte ihrer beruflichen Laufbahn in der Regel 20 bis 100 Prozent mehr als Absolventen des Sekundarbereichs II (Tabelle E5.1).

In Bildung investierte Finanz- und Humanressourcen¹

	Öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen in Prozent des BIP	Index der Veränderung der öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen (1990 = 100) (1996)	Ausgaben für Bildungseinrichtungen aus privaten Quellen (ursprüngliche Herkunft der Mittel) in Prozent	Subventionen in Prozent der öffentlichen Gesamtausgaben für den Tertiärbereich	Jährliche Ausgaben pro Schüler/Studierenden in US-Dollar (kaufkraftbereinigt)			Index der Veränderung der jährlichen Ausgaben pro Schüler/Studierenden (1990 = 100) (1996)			Lehrerge öffentlicher bzw. vertraglicher Sekundarbereichsjahren Beruf Jährliche gesetzliche bzw. vertragliche Lehrergehälter in US-Dollar (kaufkraftbereinigt)
					Primarbereich	Sekundarbereich	Tertiärbereich	Primar- und Sekundarbereich	Tertiärbereich		
OECD-Länder											
Australien	4.3	120	19	27	3 633	5 570	11 240	114	114	36 175	
Österreich	6.0	129	m	16	6 258	8 213	9 993	120	109	28 464	
Belgien	4.8	112	7	24	3 813	6 938	7 834	m	m	27 932	
Kanada	5.4	108	11	35	m	m	14 809	104	93	m	
Tschech. Rep.	4.5	m	13	9	1 954	3 641	5 351	m	m	9 342	
Dänemark	6.5	124	5	36	6 596	7 198	7 294	m	m	31 000	
Finnland	6.3	97	m	18	4 639	5 065	7 145	86	98	27 942	
Frankreich	5.8	117	6	8	3 621	6 564	7 177	113	100	29 615	
Deutschland	4.5	m	21	12	3 490	6 149	9 466	m	m	38 640	
Griechenland	3.5	m	m	m	2 351	2 581	3 990	m	m	24 337	
Ungarn	4.5	61	12	13	2 035	2 093	5 430	m	m	11 066	
Island	5.1	m	m	27	m	m	m	m	m	m	
Irland	4.5	139	8	27	2 567	3 866	8 134	136	107	36 151	
Italien	4.6	82	3	13	m	m	m	95	70	25 773	
Japan	3.6	m	m	m	5 202	5 917	10 157	m	m	41 201	
Korea	4.4	m	m	m	3 308	3 518	6 844	m	m	39 921	
Luxemburg	4.2	m	m	52	m	m	m	m	m	m	
Mexiko	4.5	137	m	8	935	1 726	4 519	166	101	14 708	
Niederlande	4.3	106	3	26	3 335	5 152	9 989	110	89	31 380	
Neuseeland	6.2	123	m	43	m	m	m	m	m	32 260	
Norwegen	6.6	115	m	36	6 315	6 973	10 108	114	94	23 879	
Polen	5.8	m	m	4	1 435	m	4 395	m	m	m	
Portugal	5.8	147	m	4	3 248	4 264	m	153	56	26 288	
Spanien	4.7	119	17	10	3 180	4 274	5 166	125	127	32 144	
Schweden	6.8	m	2	28	5 491	5 437	12 981	m	m	23 896	
Schweiz	5.4	106	m	4	6 237	9 045	16 376	101	86	51 361	
Türkei	m	m	m	m	m	m	2 397	m	m	m	
Ver. Königreich	4.2	113	m	35	3 206	4 609	8 169	101	84	38 010	
Ver. Staaten	5.2	m	m	16	5 718	7 230	17 466	m	m	32 713	
Ländermittel	5.1		10	21	3 851	5 274	8 601			28 519	
WEI-Teilnehmerstaaten											
Argentinien	3.7	m	m	m	1 224	1 575	11 552	m	m	15 773	
Brasilien	4.8	m	m	m	859	1 002	10 791	m	m	10 998	
Chile	3.2	m	m	m	2 115	2 292	8 775	m	m	15 233	
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Ägypten	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Indien	m	m	m	m	160	253	m	m	m	m	
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	4 360	
Israel	7.5	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Jordanien	m	m	m	m	706	807	m	m	m	11 594	
Malaysia	4.4	m	m	m	820	1 334	7 793	m	m	19 819	
Paraguay	3.7	m	m	m	482	690	19 271	m	m	m	
Philippinen	3.0	m	m	m	373	570	2 170	m	m	8 382	
Sri Lanka	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Thailand	4.5	m	m	m	m	m	m	m	m	15 759	
Uruguay	2.6	m	m	m	974	1 221	2 394	m	m	7 458	
Zimbabwe	6.5	m	m	m	353	647	m	m	m	m	

m = Daten nicht verfügbar

1. Die Zahlen für Belgien beziehen sich auf die flämische Sprachgemeinschaft.

2. Die Zahlen für Belgien beziehen sich auf die französische und flämische Sprachgemeinschaft.

3. Die Daten beziehen sich auf England. Die Ergebnisse für Schottland sind separat erhältlich.

4. Alle Daten beziehen sich größtenteils auf mittellange und lange Studiengänge zu einem Erstabschluss.

Tabellen	B1.1a	B1.2	B2.1	B3.1b	B4.1	B4.1	B4.1	B4.3	B4.3	D1.1b
Seiten	61	65	75	89	104	104	104	106	106	237

Teilnahme an Bildung ¹											Lernumfeld
Alter in Einrichtungen reichs I nach 15 fserfahrung ²	Zahlenmäßiges Verhältnis Schüler/Studierende zu Lehrpersonal			Bildungserwartung (in Jahren) unter derzeitigen Bedingungen (ohne Kinder unter 5 Jahren)	Fort- und Weiterbildung		Nettoeintrittsquoten im Tertiärbereich (tertiäre Studiengänge Typ A)	Abschlussquoten im Tertiärbereich (tertiäre Studiengänge Typ A)	Erwartete Ausbildungsjahre im Tertiärbereich für alle 17-Jährigen	Index der Veränderung der Studierendenzahl im Tertiärbereich (1990 = 100) (1997)	Anzahl der jährlichen Unterrichtsstunden für Lehrer an öffentlichen Einrichtungen des Sekundarbereichs P
	Gesetzliches bzw. vertragliches Lehrgelohn pro Unterrichtsstunde in US-Dollar (kaufkraftbereinigt)	Primarbereich	Sekundarbereich		Tertiärbereich	Anteil der 25- bis 64-Jährigen, die an Weiterbildung teilnehmen (in %)					
45	17.9	15.5	m	20.0	m	m	53	65	3.1	134	802
44	12.7	9.5	m	16.0	m	m	28	53	2.2	121	651
40	14.0	m	m	17.3	20	1 020	28	63	2.4	m	m
m	21.0	22.1	m	16.7	30	m	m	m	2.7	115	m
13	19.2	15.4	13.5	15.1	m	m	22	79	1.3	161	695
48	m	m	m	17.5	m	m	30	67	2.4	124	644
58	17.7	m	m	17.9	m	m	58	75	3.8	138	485
47	m	m	m	16.6	m	m	m	55	2.6	130	629
53	21.6	15.5	12.4	16.8	m	m	28	72	2.0	106	732
39	13.6	11.5	26.3	15.5	m	m	m	m	2.4	m	629
20	11.0	10.8	11.8	15.6	m	m	45	77	1.6	205	555
m	14.1	m	9.3	17.7	m	m	38	m	2.0	133	m
49	22.6	16.3	16.6	15.9	18	1 219	28	77	2.3	158	735
42	m	m	m	15.7	m	m	42	35	2.3	135	612
m	21.4	15.7	11.8	m	m	m	36	90	m	m	m
80	m	m	m	15.5	m	m	43	m	3.3	157	502
m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
18	m	m	m	12.2	m	m	21	68	0.9	128	832
34	17.8	17.6	18.7	17.2	31	2 027	52	70	2.2	105	910
33	24.7	21.0	15.5	17.1	38	1 714	68	76	2.9	147	985
39	12.6	m	13.0	17.7	m	m	56	m	3.0	142	611
m	m	m	m	15.6	13	1 024	m	m	2.0	223	m
42	m	m	m	16.9	m	m	m	49	2.2	268	629
59	16.0	12.1	17.2	17.3	m	m	41	m	2.7	144	545
m	13.4	15.3	9.0	19.4	50	m	59	m	2.4	149	m
60	16.3	14.0	m	16.2	39	1 761	m	74	1.6	113	860
m	m	m	m	9.7	m	m	20	55	1.2	196	360
48	m	m	m	17.1	38	1 693	48	81	2.5	188	798
34	16.5	15.9	14.6	16.8	37	1 680	44	63	3.5	106	964
42	17.1	15.2	14.6	16.4			40		2.3	149	700
m	24.8	x	m	15.4	m	m	48	m	2.4	m	m
m	27.3	x	m	14.8	m	m	m	m	0.7	m	m
m	29.4	x	m	14.2	m	m	32	m	1.5	m	m
m	m	x	m	10.1	m	m	4	m	0.3	m	m
m	14.2	x	m	m	m	m	m	m	m	m	m
m	m	x	m	m	m	m	m	m	m	m	m
m	m	x	m	9.6	m	m	8	m	0.6	m	m
m	m	x	m	m	m	m	49	m	m	199	m
m	20.7	x	m	11.6	m	m	24	m	1.0	m	m
m	21.6	x	m	12.1	m	m	15	m	0.9	m	m
m	19.6	x	m	11.2	m	m	m	m	m	m	m
m	38.4	x	m	12.3	m	m	49	m	1.6	m	m
m	m	x	m	m	m	m	3	m	m	m	m
m	20.9	x	m	m	m	m	38	m	1.6	m	m
m	20.7	x	m	14.9	m	m	26	m	1.7	m	m
m	37.2	x	m	9.6	m	m	m	m	m	m	m
D1.1b	B7.1	B7.1	B7.1	C1.1	C1.4	C1.4	C3.1	C4.1	C3.2	C3.4	D3.1
237	131	131	131	149	152	152	173	189	174	176	253

**Id und Organisation
ler Schulen**

Lernumfeld und Organisation der Schulen

Vorgesehene Gesamt-unterrichtszeit in Stunden pro Jahr für 13-jährige Schüler ²	Mittleres zahlenmäßiges Verhältnis Schüler zu Computer in Schulen des Sekundarbereichs I (1998-99)	Bildungsstand der Erwachsenenbevölkerung und derzeitige Abschlussquoten				Index der Einkommensunterschiede, tert. Studiengang Typ A zu Sekundarbereich II (25- bis 64-Jährige)		Verhältnis der Arbeitslosenquoten, Absolventen tert. Studiengang Typ A zu Absolventen Sekundarbereich II (25-bis 64-Jährige) ²		
		Abschluss Sekundarbereich II und höher (25- bis 64-Jährige) ²	Derzeitige Abschlussquoten des Sekundarbereichs II	Abschluss Tertiärbereich (25-bis 64-Jährige) (tert. Studiengang Typ A) ²	Abschlussquoten Tertiärbereich Erstabschluss (tert. Studiengang Typ A) ⁴	Männer	Frauen	Männer	Frauen	
1 027	m	56	m	17	26	144	154	0.5	0.5	OECD-Länder
987	m	73	96	6	14	m	m	0.7	0.9	Australien
m	m	57	m	12	m	m	m	0.5	0.4	Österreich
m	8	80	72	19	29	146	164	0.5	0.5	Belgien
811	39	85	80	10	11	178	172	0.5	0.4	Kanada
900	11	78	m	5	m	139	136	1.2	1.2	Tschech. Rep.
855	12	68	89	13	30	189	179	0.4	0.4	Dänemark
975	21	61	87	11	24	176	161	0.7	0.7	Finnland
921	m	84	93	14	16	156	156	0.5	0.5	Frankreich
1 064	m	44	83	11	m	m	m	0.8	0.7	Deutschland
902	30	63	90	13	25	213	154	0.3	0.3	Griechenland
m	18	55	92	16	25	m	m	0.9	0.5	Ungarn
957	m	51	87	11	25	m	m	0.7	0.8	Island
1 105	20	41	m	9	15	173	129	0.7	0.8	Irland
875	19	80	96	18	28	m	m	0.6	1.0	Italien
867	m	65	90	17	26	m	m	0.6	0.5	Japan
m	14	m	62	m	m	m	m	m	m	Korea
1 167	m	21	30	12	10	m	m	1.2	0.6	Luxemburg
1 067	m	64	93	24	35	136	141	0.9	0.6	Mexiko
988	9	73	97	13	33	148	143	0.9	0.9	Niederlande
855	12	83	m	24	38	138	140	0.6	0.5	Neuseeland
m	m	54	m	11	25	m	m	0.3	0.2	Norwegen
878	m	20	56	7	18	188	189	0.5	0.8	Polen
957	m	33	67	14	28	171	151	0.9	0.7	Portugal
741	m	76	79	13	25	135	125	0.5	0.4	Spanien
m	m	81	84	14	20	145	157	m	m	Schweden
720	m	18	46	6	10	m	m	0.8	0.4	Schweiz
720	m	60	m	15	35	157	188	0.4	0.7	Türkei
m	m	86	74	27	33	183	180	0.4	0.4	Ver. Königreich
937		61	79	14	24					Ver. Staaten
										Ländermittel
										WEI-Teilnehmerstaaten
m	m	m	37	m	9	m	m	m	m	Argentinien
m	m	m	38	m	m	m	m	0.8	0.2	Brasilien
m	m	m	52	m	11	m	m	0.6	0.5	Chile
m	m	m	m	m	3	m	m	m	m	China
m	m	m	m	m	14	m	m	m	m	Ägypten
m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	Indien
m	m	m	28	m	m	m	m	2.1	2.6	Indonesien
m	m	m	m	m	26	m	m	m	m	Israel
m	m	m	m	m	13	m	m	m	m	Jordanien
m	m	m	59	m	6	m	m	0.5	0.7	Malaysia
m	m	m	21	m	m	m	m	1.0	0.6	Paraguay
m	m	m	67	m	23	m	m	1.3	1.6	Philippinen
m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	Sri Lanka
m	m	m	47	m	12	m	m	m	m	Thailand
m	m	m	m	m	6	m	m	0.3	0.3	Uruguay
m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	Zimbabwe

D4.1a

D7.1

A2.2a

C2.2

A2.2b

C4.2

E5.1

E5.1

E1.2

E1.2

Tabellen

261

279

38

162

39

190

328

328

299

299

Seiten

HINWEISE FÜR DEN LESER

■ STATISTISCHE ERFASSUNG

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

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

■ BERECHNUNG VON INTERNATIONALEN MITTELWERTEN

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

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

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

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

Fällen, in denen ein Datenpunkt das Verhältnis von zwei Werten angibt, die beide auf ein bestimmtes Land nicht zutreffen, wird das betreffende Land bei der Mittelwertberechnung nicht berücksichtigt.

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

Die Einstufung der Bildungsbereiche beruht zum ersten mal auf der überarbeiteten Internationalen Standardklassifikation des Bildungswesens (International Standard Classification of Education – ISCED1997). Der größte Unterschied zwischen der alten und der überarbeiteten Fassung der ISCED-Klassifikation ist die Einführung eines mehrdimensionalen Systems für die Klassifizierung, das die Bildungsinhalte von Bildungsprogrammen mittels multipler Kriterien abschätzt und vergleicht.

Die ISCED-Klassifikation ist ein Instrument zur Erstellung von internationalen Bildungsstatistiken und unterscheidet zwischen sechs Bildungsbereichen. Im Glossar und im Annex 3 (Indikator A3) werden die ISCED-Stufen beschrieben, und in Anhang 1 sind die entsprechende theoretische Dauer und das typischen Eintritts- und Abschlussalter für die wichtigsten Bildungsgänge nach ISCED-Stufen aufgeführt.

■ **SYMBOLE FÜR FEHLENDE DATEN**

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

- a Daten nicht zutreffend, da die Kategorie nicht zutrifft.
- m Keine Daten verfügbar.
- n Die Größenordnung ist entweder vernachlässigbar oder Null.
- x Die Daten sind in einer anderen Kategorie/Spalte der Tabelle enthalten.

■ **LÄNDERCODES**

OECD-Mitgliedsländer

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

DAS UMFELD DER BILDUNG



Um die länderspezifischen Unterschiede in den Strukturen, Abläufen und Ergebnissen der Bildungssysteme interpretieren zu können, muss das jeweilige Umfeld mit in die Betrachtung einbezogen werden. Insbesondere muss man wissen, welche Kenntnisse und Fähigkeiten bei den Menschen vorhanden sind, auf denen die Bildungssysteme dann aufbauen können. Diesen Faktoren kann man die gegenwärtigen Ergebnisse der Bildungssysteme gegenüberstellen, wie sie sich in den Indikatoren C2 und C4 zeigen. Die Nachfrage nach Bildung wird durch demografische Merkmale der potentiellen Nachfrager charakterisiert, beispielsweise durch die Anzahl der Menschen in den Altersgruppen, die sich am häufigsten an Bildungsaktivitäten beteiligen. Gleichzeitig wird die individuelle Nachfrage des Einzelnen und der Gesellschaft nach Bildung durch die sich ändernden Anforderungen des Arbeitsmarkts beeinflusst.

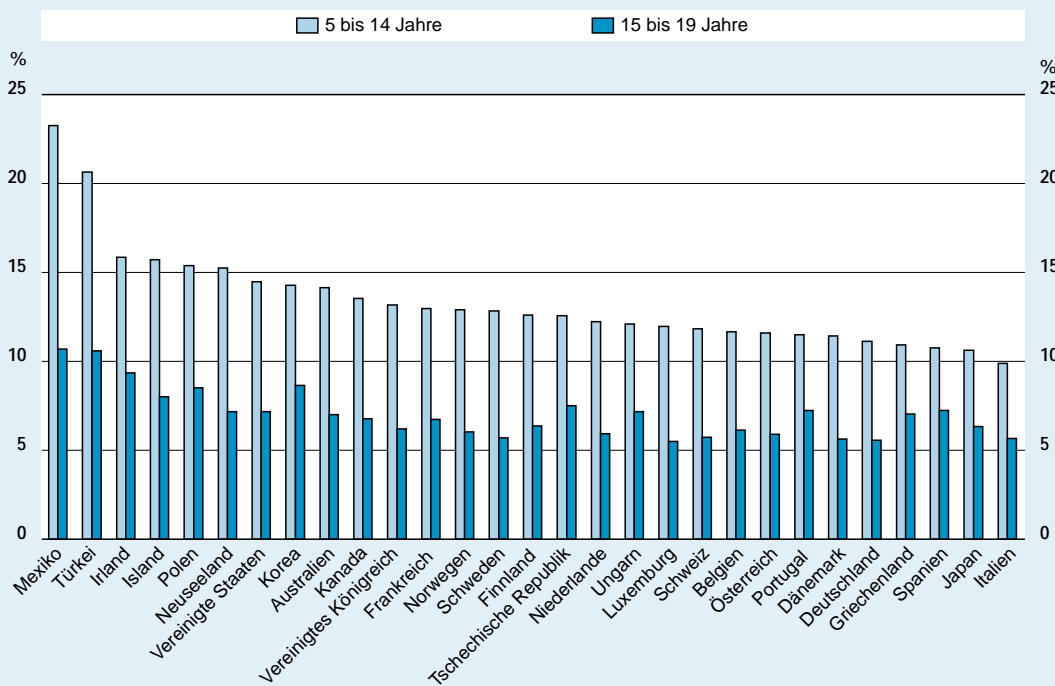
Indikator A1 beschäftigt sich mit dem demografischen Hintergrund des Bildungsangebots. Es wird gezeigt wie sich die Zahl junger Menschen entwickelt, die sich im 'erwarteten' Alter der Teilnahme in den verschiedenen Bildungsbereichen befinden. Bei diesem Indikator sind jedoch zusätzlich zwei Faktoren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

Auf der Seite des 'Humankapitals' gibt es verschiedene Möglichkeiten zur Bewertung des vorhandenen Bestands an Kenntnissen und Fähigkeiten der Menschen, der manchmal eben auch als Humankapital bezeichnet wird. Am häufigsten geschieht dies über den Bildungsstand - den jeweils höchsten erreichten Bildungsabschluss - der Erwachsenenbevölkerung. Der Bildungsstand ist die am einfachsten zu messende Kenngröße für die Gesamtqualifikation aller Erwerbspersonen. Außerdem beeinflusst er den wirtschaftlichen Erfolg und die Lebensqualität nachhaltig. **Indikator A2**, der den Bildungsstand der Bevölkerungen in den einzelnen Ländern vergleicht, ist daher ein Indikator des Humankapitalbestands. Er gibt als wichtige Information wieder, wie der Bildungsstand im Verlauf der Zeit gestiegen ist, indem die Unterschiede zwischen den jüngeren und den älteren Bevölkerungsschichten, die in verschiedenen Jahrzehnten unterrichtet wurden, verglichen werden. Er befasst sich auch mit den geschlechtsspezifischen Unterschieden in der Bildung und zeigt deutlich, wie sich diese im Lauf der Zeit verringert haben. Schließlich bietet dieser Indikator eine zweite, direktere Möglichkeit, Humankapital zu bemessen, indem bestimmte Schlüsselqualifikationen von Erwachsenen, wie z.B. die Lese- und Schreibfähigkeit, getestet werden. Basierend auf den Ergebnissen der Internationalen Untersuchung der Lese- und Schreibfähigkeit von Erwachsenen (IALS) wird in diesem Teil aufgezeigt, in welchem Maße Erwachsene die notwendigen Grundfähigkeiten aufweisen, um sowohl am Arbeitsleben als auch Leben der Gesellschaft voll teilnehmen zu können.

DIE RELATIVE GRÖSSE DER BEVÖLKERUNG IM BILDUNGSRELEVANTEN ALTER

- Die relative Größe der jungen Bevölkerung bestimmt den potentiellen Bedarf an Ressourcen für die Aus- und Weiterbildung. Je größer der Anteil junger Menschen ist, desto größer ist der potentielle Bedarf an Ausbildungsleistungen. Bei vergleichbarem Wohlstand muß ein Land mit einer relativ größeren Zahl junger Menschen einen größeren Anteil seines Sozialproduktes in die Ausbildung investieren, um die gleichen Ausbildungschancen zu bieten, die junge Menschen in anderen Ländern genießen.
- Die Grafik stellt den Anteil der Bevölkerung in zwei Altersgruppen, die ungefähr den typischen Jahrgängen des Primar- und Sekundarbereich I und des Sekundarbereich 2 entsprechen, dar.
- In Italien sind gerade 16 Prozent der Bevölkerung zwischen 5 und 19 Jahren alt, während dieser Anteil in Mexiko und der Türkei bei 34 bzw. 31 Prozent liegt.

Grafik A1.1. Anteile der 5- bis 14-Jährigen und der 15- bis 19-Jährigen an der Gesamtbevölkerung (1998)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der 5- bis 14-Jährigen an der Gesamtbevölkerung (in %).
Quelle: OECD.

■ POLITISCHER HINTERGRUND

Dieser Indikator zeigt die relative Größe der Bevölkerung im üblichen Alter für den Primar-, Sekundar- und den Tertiärbereich und Prognosen bis zum Jahr 2008.

Die Anzahl der jungen Menschen in einer Bevölkerung beeinflusst sowohl die Erneuerungsrate der Qualifikationen der Erwerbsbevölkerung als auch die Höhe der Ressourcen und das Ausmaß an organisatorischem Aufwand, die ein Land in das Bildungssystem investieren muss. Bei sonst gleichen Voraussetzungen müssen Länder mit einem höheren Anteil junger Menschen einen größeren Teil ihres Volkseinkommens für die erste Phase der Schul- und Berufsausbildung aufwenden als Länder mit einem geringeren Anteil junger Menschen.

Projektionen des Anteils der Bevölkerung im schulpflichtigen Alter helfen dabei, Veränderungen bei den Schüler- und Studierendenzahlen und die dementsprechend benötigten Ressourcen zu prognostizieren. Diese Prognosen sind jedoch mit Vorsicht zu interpretieren. In den unteren Bildungsbereichen beträgt die Beteiligung fast 100 Prozent (s. Indikator C1), und die Zahl der Schüler folgt eng den demografischen Veränderungen. Dies trifft beim Sekundarbereich II und der höheren Bildung nicht zu. In fast allen Ländern übertraf die zunehmende Beteiligung die abnehmenden Zahlen an Schülern und Studierenden.

■ ERGEBNISSE UND ERLÄUTERUNGEN

Die Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern hinsichtlich der relativen Größe der jüngeren Bevölkerung sind seit 1990 geringer geworden.

Der Anteil der 5- bis 14-Jährigen, die sich in der Regel in Bildungsgängen des Primar- und Sekundarbereichs I befinden, an der Gesamtbevölkerung schwankt in den meisten OECD-Ländern zwischen 11 und 16 Prozent. Der Anteil der 20- bis 29-Jährigen ist in der Regel etwas höher (Tabelle A1.1). Obwohl die Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern hinsichtlich der relativen Größe der jüngeren Bevölkerung seit 1990 geringer geworden sind, gibt es immer noch bemerkenswerte Gegensätze. In Italien sind nur 10 Prozent der Bevölkerung zwischen 5 und 14 Jahre alt. In Mexiko und in der Türkei betragen im Gegensatz hierzu die entsprechenden Zahlen 23 bzw. 21 Prozent. Zwei der ärmsten Länder in der OECD haben also sowohl weniger Ressourcen für die Bildung zu vergeben als auch mehr Kinder, auf die diese Ressourcen zu verteilen sind.

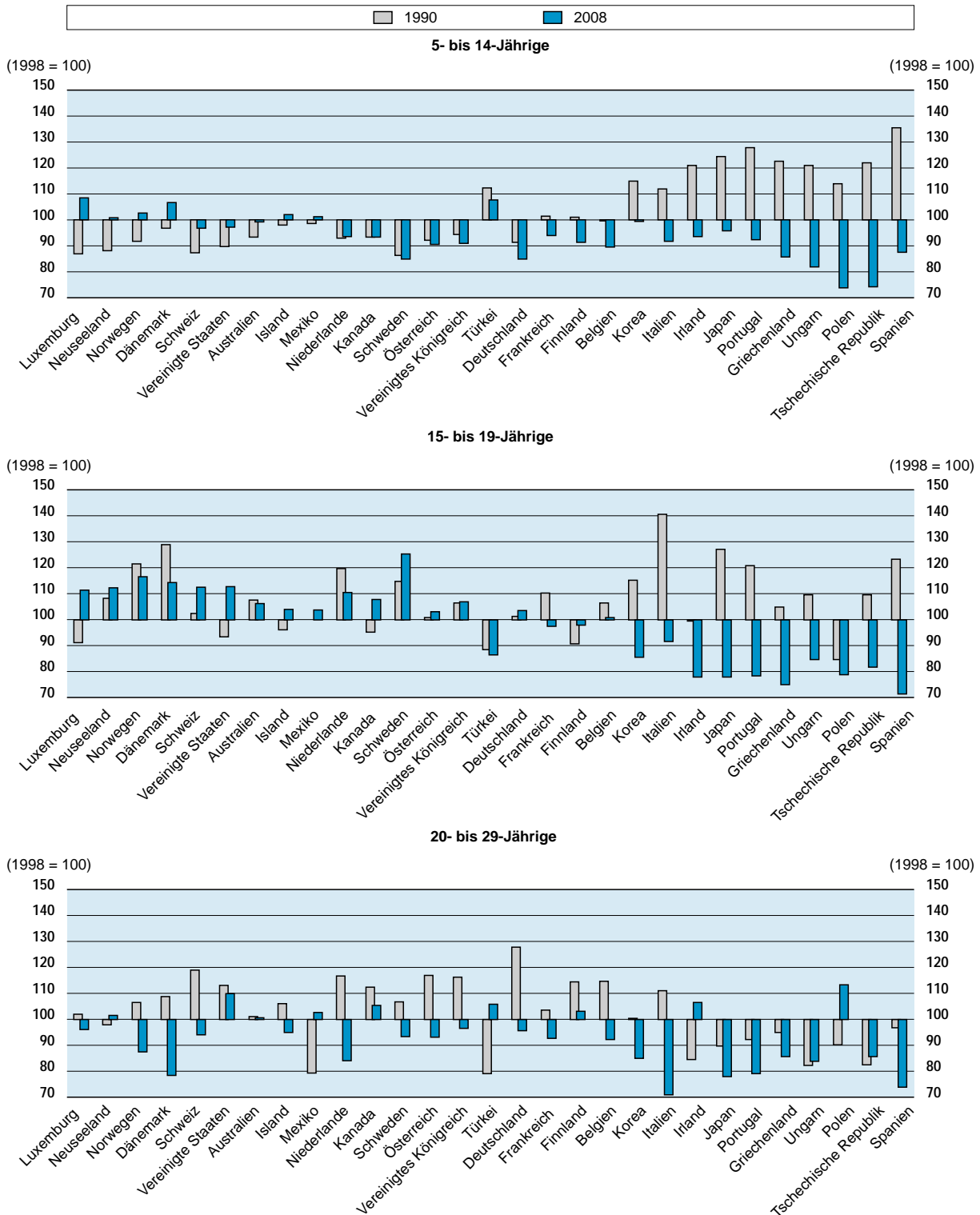
Die Abnahme der jüngeren Bevölkerung während der siebziger und achtziger Jahre hat sich allgemein verlangsamt und ...

Nimmt man die Größe der Bevölkerung von 1998 als Basis (Index = 100), dann zeigt Grafik A1.2, wie sich die Bevölkerung in den drei Altersabschnitten (die ungefähr dem jeweiligen Alter entsprechen, in dem Schüler und Studierende in der Regel an Bildungsgängen im Primar-/Sekundarbereich I, Sekundarbereich II und Tertiärbereich teilnehmen) seit 1990 entwickelt hat und wie sie sich voraussichtlich im nächsten Jahrzehnt entwickeln wird.

... Prognosen deuten darauf hin, dass sich der Anteil der 5- bis 14-Jährigen in den meisten OECD-Ländern stabilisiert.

Die starke Abnahme bei den 5- bis 14-Jährigen, die in den meisten OECD-Ländern während der siebziger und achtziger Jahre zu verzeichnen war, hat sich allgemein verlangsamt. Bevölkerungsprognosen deuten darauf hin, dass sich im Laufe des nächsten Jahrzehnts der Anteil der 5- bis 14-Jährigen in den meisten OECD-Ländern stabilisieren wird. Die Tschechische Republik und Polen sind die einzigen Länder, in denen der Anteil der 5- bis 14-Jährigen - mit gegenwärtig 13 bzw. 15 Prozent - innerhalb der nächsten zehn Jahre um mehr als 25 Prozent abnehmen wird. Es ist zu beachten, dass in Deutschland, Griechenland, Schweden und Ungarn die Abnahme immer noch über 14 Prozent betragen wird.

Grafik A1.2. **Veränderungen in der Größe der jüngeren Bevölkerung seit 1990 und bis 2008 erwartete Veränderungen (1998 = 100), nach Altersgruppe (1998)**



Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge des Unterschiedes im Anteil der 5- bis 14-Jährigen zwischen 1990 und 2008.

Quelle: OECD

Wenn auch die Abnahme der jüngeren Bevölkerung den Druck hinsichtlich eines Ausbaus der Schulsysteme in den unteren Bildungsbereichen etwas gemildert hat, ist doch in den meisten Ländern der Druck spürbar, der sich durch eine höhere Bildungsbeteiligungsquote nach der Schulpflicht (Indikator C3) ergibt.

Auch ist eine Abnahme der jüngeren Bevölkerung nicht länger die Regel. In 12 OECD-Ländern ist die Zahl der 5- bis 14-Jährigen im Zeitraum von 1990 bis 1998 um 6 bis 14 Prozent gestiegen. Dieser Anstieg wird sich in den nächsten Jahren durch eine weitere Zunahme der Bildungsnachfrage im nicht-schulpflichtigen Alter auswirken. Als der Bevölkerungsanteil dieser Altersgruppen fiel, war es relativ einfach, die Beteiligungsquoten zu erhöhen. Es stellt sich jedoch die Frage, ob diese hohe Bildungsbeteiligung jetzt aufrechterhalten werden kann. Zu den Ländern, in denen die Zahl der 5- bis 14-Jährigen zwischen 1998 und 2008 voraussichtlich um mehr als 5 Prozent zunehmen wird, zählen Dänemark, Luxemburg und die Türkei. Während Dänemark und Luxemburg gegenwärtig einen vergleichsweise niedrigen Anteil an 5- bis 14-Jährigen haben, ist zu erwarten, dass im Rahmen dieser Entwicklung der schon heute vergleichsweise hohe Anteil in der Türkei weiter ansteigen wird.

Bei den 20- bis 29-Jährigen, der typischen Altersgruppe im Tertiärbereich, wird eine Abnahme um mehr als 20 Prozent in Dänemark, Italien, Japan, Portugal und Spanien den Druck auf die Ausgaben für den Tertiärbereich mildern. In Polen und den Vereinigten Staaten ist jedoch im Gegensatz dazu ein Anstieg des Anteils der 20- bis 29-Jährigen in den nächsten 10 Jahren um 13 bzw. 10 Prozent zu erwarten, so dass ein erheblicher Druck auf den Tertiärbereich entstehen wird. In Polen wird der Druck durch drastisch steigende Beteiligungsquoten im Tertiärbereich noch verstärkt. Anfang der neunziger Jahre sah Polen sich dem zweitgrößten Anstieg in der OECD gegenüber.

Die demografische Entwicklung der Schüler- und Studierendenzahlen ist ein bedeutender Einflussfaktor auf die für die Bildung benötigten finanziellen Ressourcen.

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

Grafik B1.3a des Indikators B1 zeigt die Auswirkungen der unterschiedlichen Anteile der jüngeren Bevölkerung in den einzelnen Ländern auf die Bildungsausgaben. In Italien, dem Land mit dem niedrigsten Anteil der 5- bis 29-Jährigen, müssten die Bildungsausgaben als Prozentsatz des BIP um 22 Prozent steigen, wenn die relative Größe der jüngeren Bevölkerung so hoch wäre wie im OECD-Durchschnitt. In Mexiko könnten die Bildungsausgaben hingegen um 23 Prozent niedriger sein, wenn der Anteil der 5- bis 29-Jährigen so hoch wäre wie im OECD-Durchschnitt. Anders gesagt müsste Mexiko - bei sonst gleichen Voraussetzungen - die Investitionen in Bildungseinrichtungen verdoppeln, um den OECD-Durchschnitt der Bildungsausgaben je Lernenden als Prozentsatz des BIP zu erreichen.

■ **DEFINITIONEN**

Die Spalten 1 bis 3 in Tabelle A1.1 zeigen den Anteil der 5- bis 14-Jährigen, 15- bis 19-Jährigen und 20- bis 29-Jährigen an der Gesamtbevölkerung in Prozent. Die Spalten 4 bis 9 zeigen die Veränderungen der Zahl der 5- bis 14-Jährigen, 15- bis 19-Jährigen und 20- bis 29-Jährigen im Zeitraum von 1990 bis 2008. Die Veränderungen sind prozentual in Relation zur Größe der Gesamtbevölkerung im Jahr 1998 ausgedrückt (Index = 100). Die Statistik erfasst alle Personen, die in dem Land wohnen, unabhängig von der Staatsbürgerschaft und dem Bildungs- bzw. Erwerbsstatus. Die letzte Spalte zeigt die Anzahl der Schüler und Studierenden als prozentualer Anteil der Beschäftigten im Alter von 25 bis 64 Jahre. Grafik A1.2 zeigt die Entwicklung des Index aus den Spalten 4 bis 9 der Tabelle A1.1 im Zeitraum von 1990 bis 2008.

Die Daten stammen aus der demografischen Datenbank der OECD von 1998 und dem World Education Indicators Pilotprojekt. Die Prognosen beruhen auf Zahlen der UN-Bevölkerungsdatenbank.

A1

Tabelle A1.1. **Bevölkerungsanteile in den Altersgruppen des primären, sekundären und tertiären Bildungsbereichs (1998)**

	Anteile der Bevölkerung in Prozent			Veränderung des Bevölkerungsumfangs (1998=100)						Anteil der Schüler/Studierenden an den Beschäftigten im Alter von 25 bis 64 Jahren, in Prozent ¹
				5-14-J.		15-19-J.		20-29-J.		
	5-14-J.	15-19-J.	20-29-J.	1990	2008	1990	2008	1990	2008	
OECD-Länder										
Australien	14	7	15	93	99	108	106	101	101	82
Österreich	12	6	14	92	91	101	103	117	93	54
Belgien	12	6	13	100	89	106	101	115	92	m
Kanada	14	7	14	93	93	95	108	112	105	59
Tschechische Republik	13	8	16	122	74	110	82	82	86	55
Dänemark	11	6	14	97	107	129	114	109	78	55
Finnland	13	6	12	101	91	91	98	114	103	56
Frankreich	13	7	14	101	94	110	97	104	93	69
Deutschland	11	6	13	91	85	101	103	128	96	56
Griechenland	11	7	15	123	86	105	75	95	86	58
Ungarn	12	7	16	121	82	110	85	82	84	72
Island	16	8	15	98	102	96	104	106	95	74
Irland	16	9	16	121	94	99	78	84	107	85
Italien	10	6	15	112	92	141	92	111	71	61
Japan	11	6	15	124	96	127	78	90	78	47
Korea	14	9	18	115	99	115	85	100	85	66
Luxembourg	12	6	13	87	109	91	111	102	96	m
Mexiko	23	11	19	99	101	100	104	79	103	m
Niederlande	12	6	14	93	94	120	110	117	84	57
Neuseeland	15	7	14	88	101	108	112	98	101	78
Norwegen	13	6	14	92	103	122	117	107	88	57
Polen	15	9	15	114	74	85	79	90	113	74
Portugal	12	7	16	128	92	121	78	92	79	65
Spanien	11	7	17	135	88	123	71	97	74	81
Schweden	13	6	13	86	85	115	125	107	93	65
Schweiz	12	6	13	87	97	102	112	119	94	44
Türkei	21	11	19	112	108	89	86	79	106	81
Vereinigtes Königreich	13	6	14	94	91	106	107	116	96	65
Vereinigte Staaten	14	7	13	90	97	93	113	113	110	64
Ländermittel	13	7	15	104	93	108	98	102	93	67
WEI-Teilnehmerstaaten²										
Argentinien	19	9	16	99	105	84	102	82	115	m
Brasilien	22	11	18	102	94	86	95	92	113	m
Chile	19	8	17	88	101	99	117	102	106	m
China	19	7	18	90	85	127	113	100	89	m
Ägypten	26	12	16	87	99	75	112	87	138	m
Indien	25	9	17	89	101	88	114	88	119	m
Indonesien	22	11	18	100	99	96	100	84	106	m
Jordanien	27	12	20	80	126	81	128	64	121	m
Malaysia	23	10	18	89	109	82	117	90	123	m
Paraguay	26	10	17	81	115	77	127	86	139	m
Philippinen	24	10	18	88	110	81	115	83	123	m
Russische Federation	m	m	m	104	67	89	83	104	116	m
Sri Lanka	23	11	19	110	92	85	83	96	115	m
Thailand	18	10	19	108	87	106	90	93	94	m
Uruguay	16	8	15	100	105	99	103	89	101	m
Zimbabwe	29	11	16	84	98	84	121	84	130	m

1. Österreich und Griechenland: Referenzjahr 1997.

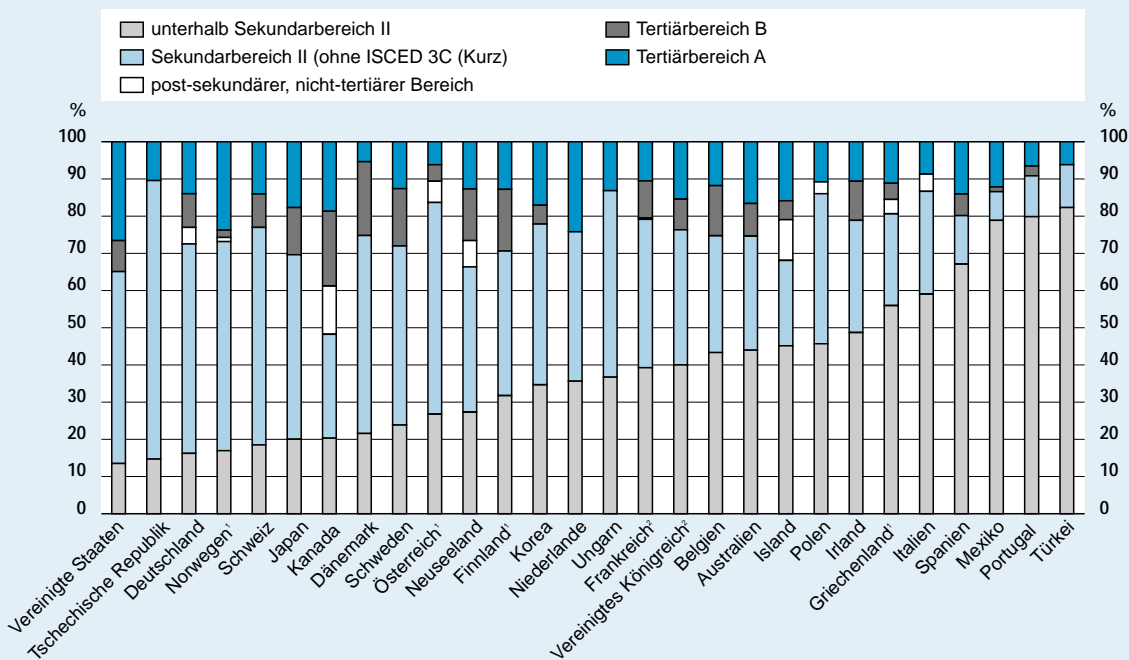
2. Referenzjahr 1997 für alle WEI-Teilnehmerstaaten.

Quelle: OECD-Datenbank. Anmerkungen s. Anhang 3.

BILDUNGSSTAND DER BEVÖLKERUNG IM ERWACHSENENALTER

- Der Bildungsstand einer Bevölkerung ist eine häufig verwendete Kennzahl für den Humankapitalbestand. Dieser Indikator dient als Hintergrund für den Vergleich der aktuellen Bildungsbeteiligung und Abschlussquoten zwischen den einzelnen Ländern.
- Zum ersten Mal wird die Internationale Standardklassifikation des Bildungswesens (ISCED 1997) zur Klassifizierung der einzelnen Abschlüsse verwendet. In ISCED-1997 wurde eine neue Stufe, der post-sekundäre, nicht tertiäre Bereich (Stufe 4), eingeführt, um Ausbildungsgänge abzudecken, die sich aus internationaler Sicht im Grenzbereich zwischen Sekundarbereich II und Tertiärbereich bewegen.
- In Griechenland, Italien, Mexiko, Portugal, Spanien und der Türkei haben mehr als die Hälfte der 25- bis 64-Jährigen keinen Abschluss im Sekundarbereich II. In Kanada, Deutschland, Japan, Norwegen, Tschechien, der Schweiz und den Vereinigten Staaten übersteigt dieser Anteil 80 Prozent.

Grafik A2.1. Verteilung der 25- bis 64-Jährigen nach dem höchsten erreichten Bildungsabschluss (1998)



1. Daten für 1997.

2. Nicht alle eingeschlossenen ISCED 3 Programme erfüllen die Mindestanforderungen für ISCED 3C (lang) Programme (siehe Annex 3). Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des prozentualen Anteils der Bevölkerung, der mindestens einen Abschluss im Sekundarbereich II hat.

Quelle: OECD.

■ POLITISCHER HINTERGRUND

Dieser Indikator zeigt den Bildungsstand der Erwachsenenbevölkerung insgesamt und der Erwerbsbevölkerung auf ...

... und liefert eine Kennzahl hinsichtlich Wissen, Kenntnissen und Fähigkeiten in den einzelnen Ländern.

Dieser Indikator untersucht das Ausmaß, in dem die gemessenen Kenntnisse und Fähigkeiten von Erwachsenen in Relation zu ihrem Bildungsstand variieren.

Die Länder unterscheiden sich hinsichtlich des Bildungsstands ihrer Bevölkerung erheblich.

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

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

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

Eine Alternative zur Bemessung des Bestands an Humankapital anhand von Bildungsabschlüssen ist die direkte Bewertung von Kenntnissen und Fähigkeiten von Erwachsenen. Die Messung des Bildungsstands liefert keinen umfassenden Überblick über die Kenntnisse und Fähigkeiten in den einzelnen Ländern und lässt die weniger formellen Bildungsaktivitäten außer acht. Die Internationale Untersuchung der Lese- und Schreibfähigkeiten von Erwachsenen (IALS) sollte die Lese- und Schreibfähigkeiten von Erwachsenen anhand von gewichteten Leistungsstufen messen. Es wurde Testmaterial verwendet, das aus den spezifischen Umfeldern in den einzelnen Ländern abgeleitet wurde. Dieser Indikator untersucht sowohl die Bandbreiten in den gemessenen Lese- und Schreibfähigkeiten über die einzelnen Länder hinweg als auch die Bandbreiten in den Lese- und Schreibfähigkeiten in den verschiedenen Bildungsstufen.

■ ERGEBNISSE UND ERLÄUTERUNGEN

In 17 von 28 OECD-Ländern haben mehr als 60 Prozent der 25- bis 62-Jährigen mindestens einen Abschluss im Sekundarbereich II, einschließlich kurzer Programme (siehe Tabelle 2.2a). Als Abschluss des Sekundarbereich II gelten abgeschlossene Programme der ISCED-Stufen 3A, 3B oder 3C lang. Dieser Anteil beträgt in Deutschland, Japan, Kanada, Norwegen, der Schweiz, den Vereinigten Staaten und der Tschechischen Republik 80 Prozent und darüber. In anderen Ländern, insbesondere in Südeuropa, sieht die Aufteilung der Bevölkerung nach Bildungsabschlüssen ganz anders aus. In Griechenland, Italien, Mexiko, Portugal, Spanien, und der Türkei haben mehr als die Hälfte der 25- bis 64-Jährigen keinen Abschluss im Sekundarbereich II.

Ein Vergleich der Verteilung des Bildungsstands unter der Erwerbsbevölkerung im Alter zwischen 25 und 64 Jahren mit der Verteilung des Bildungsstands unter der Gesamtbevölkerung derselben Altersgruppe zeigt, dass der Anteil derjenigen, die einen Abschluss im Sekundarbereich II oder im Tertiärbereich erlangt haben, in der Erwerbsbevölkerung höher ist (Tabelle A2.1a und b). Während über alle OECD-Länder hinweg durchschnittlich 63 Prozent der Erwachsenenbevölkerung mindestens einen vollen Abschluss im Sekundarbereich II aufweisen, sind es in der erwachsenen Erwerbsbevölkerung 68 Prozent. In Belgien, Ungarn und Italien beträgt der Unterschied zwischen der Gesamtbevölkerung im Erwachsenenalter

und der Erwerbsbevölkerung in bezug auf einen Abschluss im Sekundarbereich II 10 Prozent und mehr.

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

Der Anteil der 25- bis 64-Jährigen, die einen Tertiärabschluß des Typs A oder eine Promotion erlangt haben, reicht in den OECD-Ländern von weniger als 10 Prozent in Dänemark, Italien, Österreich, Portugal und der Türkei bis auf über 20 Prozent in den Niederlanden, Norwegen und den Vereinigten Staaten. Manche Länder haben jedoch eine Tradition der beruflichen Ausbildung im Tertiärbereich. Daher übersteigt der Anteil von Personen mit einem Abschluss des Tertiärbereich B in Belgien, Kanada, Dänemark, Finnland, Japan, Neuseeland und Schweden 13 Prozent.

Steigende Anforderungen des Arbeitsmarktes an die Qualifikation der Arbeitnehmer, eine zunehmende Arbeitslosigkeit während der vergangenen Jahre und gestiegene Erwartungen des Einzelnen sowie der Gesellschaft insgesamt haben dazu geführt, dass der Anteil der jungen Menschen mit Abschluss des Tertiärbereich A zugenommen hat. Obwohl in Korea insgesamt nur 8 Prozent der Erwachsenen im Alter von 55 bis 64 Jahren einen Abschluss des Tertiärbereich A haben, ist der Anteil in der Altersgruppe der 25- bis 34-jährigen auf 23 Prozent gestiegen. In Irland, Mexiko und Spanien ist der Anteil der Hochschulabsolventen in dieser jüngeren Altersgruppe mehr als dreimal so hoch wie in der älteren Altersgruppe.

In zwei von drei Ländern haben mehr Männer als Frauen mindestens einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. Tertiärbereich A erlangt. Dies gilt für die älteren Altersgruppen in allen Ländern mit Ausnahme von Irland, Portugal und Schweden (Tabelle A2.2c). Bei den Abschlüssen im Tertiärbereich A beträgt die Kluft zwischen Männern und Frauen in der Altersgruppe der 25- bis 64-jährigen in den OECD Ländern Japan, Korea, Mexiko und der Schweiz 7 Prozentpunkte und mehr. In Korea, Mexiko und der Schweiz sind zwei von drei Hochschulabsolventen Männer. In Japan ist der Anteil der Männer sogar noch höher (drei von vier Absolventen)

Jüngere Frauen haben allerdings weitaus häufiger als ältere einen Abschluss im Sekundarbereich II oder im Tertiärbereich A. In 22 von 27 Ländern haben im Vergleich zu den 55- bis 64-Jährigen Frauen mehr als zweimal so viele junge Frauen im Alter von 25 bis 34 Jahren einen Abschluss im Tertiärbereich A. In Japan, Korea und der Schweiz macht bei den 25- bis 34-Jährigen der geschlechtsspezifische Unterschied bei den Hochschulabschlüssen über 5 Prozent (19, 7 bzw. 9 Prozent) zugunsten der Männer aus. Norwegen ist das einzige Land, in dem

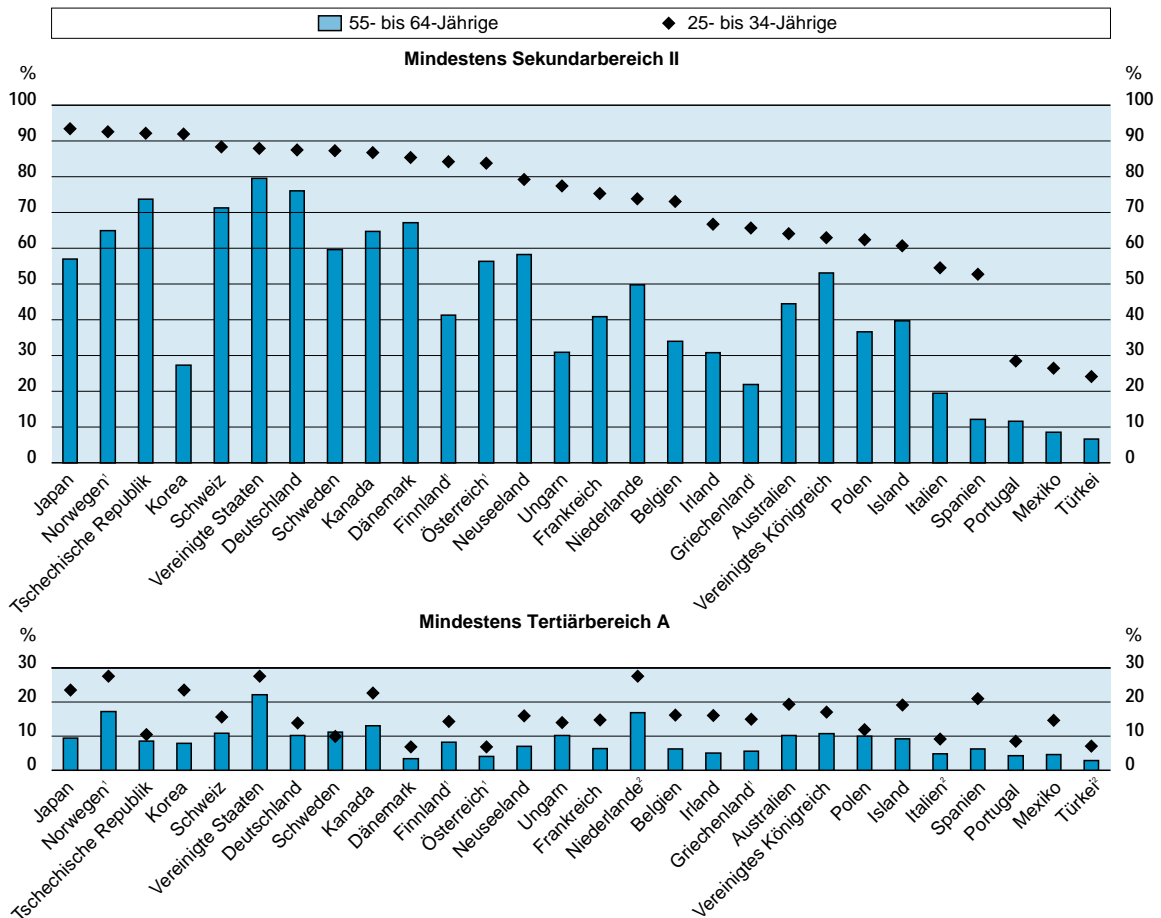
Unterschiede des Bildungsstands zwischen jüngeren und älteren Menschen sind ein indirektes Maß für die Entwicklung des Humankapitalbestandes.

Der Anteil der jungen Menschen, die einen Abschluss des Tertiärbereich A oder eine Promotion erlangt haben, hat zugenommen.

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

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

Grifik A2.2. Anteil der Bevölkerung (in %), der mindestens einen Abschluss im Sekundarbereich II/ Tertiärbereich A hat, nach Altersgruppe (1998)



1. Referenzjahr 1997.

2. Der Bildungsstand mindestens Abschluss des Tertiärbereich A umfasst auch den Tertiärbereich B.

Anordnung der Länder nach dem prozentualen Anteil der 25- bis 34-Jährigen, die mindestens einen Abschluss im Sekundarbereich II haben. (siehe Anmerkungen in Tabelle A2.2a).

Quelle: OECD.

der geschlechtsspezifische Unterschied bei den Hochschulabschlüssen in ähnlicher Dimension zugunsten der Frauen ausfällt.

In 16 von 28 Ländern haben mehr 25- bis 34-jährige Frauen einen Abschluss im Sekundarbereich II als gleichaltrige Männer. Und dieser Trend zeigt sich auch im Tertiärbereich. Es ist zu beachten, dass in 7 von 27 Ländern die Frauen bereits die Mehrheit bei den Tertiärbereich A Absolventen stellen.

Eine zweite Möglichkeit der Einschätzung des Humankapitals ist eine direkte Bewertung der Lese- und Schreibfähigkeiten.

Eine zweite und direktere Möglichkeit der Einschätzung des Humankapitals besteht darin, bestimmte Schlüsselfähigkeiten von Erwachsenen, z.B. die Lese- und Schreibfähigkeit, direkt zu testen. Die Teilnehmer der Internationalen Untersuchung der Lese- und Schreibfähigkeit von Erwachsenen (IALS) wurden aufgefordert, verschiedene Aufgaben auszuführen, die im Alltagsleben auftreten können. Die Tabellen A2.3a bis A2.3d enthalten die Ergebnisse der IALS-Untersuchung im Bereich Dokumente, in dem die Kenntnisse und Fähigkeiten getestet wurden, die notwendig sind, um Informationen zu finden und zu

verwenden, die in verschiedenen stark formalisierten Texten wie zum Beispiel Bewerbungen, Lohnabrechnungen, Fahrplänen, Tabellen und Grafiken enthalten sind. In der Regel gilt eine Leistung gemäß Stufe 3 der Lese- und Schreibfähigkeit als erforderlich, um Schwierigkeiten im sozialen und wirtschaftlichen Leben einer modernen demokratischen Gesellschaft zu vermeiden. Daher kann man sagen, dass der Anteil der Bevölkerung, der die Stufen 1 und 2 erreicht, einen Mangel hinsichtlich des erwünschten Minimums aufweist. Mindestens ein Viertel der in allen Ländern getesteten Erwachsenen erzielte Werte, die unterhalb des erwünschten Minimums lagen, in einigen Ländern lag der Anteil auf diesem Niveau jedoch bei 50 Prozent und darüber (z.B. Irland, Neuseeland, Polen und Vereinigtes Königreich).

Tabelle A2.3b zeigt die Werte beim 10., 25., 75. und 90. Perzentil sowie die Mittelwerte. Dem Mittelwert ist nur ein Teil der Informationen über die Lese- und Schreibfähigkeit von Erwachsenen in einem bestimmten Land zu entnehmen, da er selbst dann relativ hoch sein kann, wenn es sehr viele Erwachsene mit ziemlich schlechten Ergebnissen in der Bevölkerung gibt. Obwohl die Mittelwerte in den meisten Ländern eng beieinander liegen, variiert die Verteilung der Ergebnisse erheblich. In den Vereinigten Staaten beispielsweise ist der Durchschnittswert im Bereich Dokumente relativ hoch, aber die Kluft zwischen 10. und 90. Perzentil ist eine der größten. Die Niederlande weisen hingegen sowohl einen kleinen Mittelbereich auf (der Bereich zwischen dem 25. und 75. Perzentil), der eine geringe Abweichung innerhalb des Landes anzeigt, als auch einen hohen Durchschnittswert.

Die Länder unterscheiden sich erheblich in den Anteilen ihrer Erwachsenenbevölkerung, die einen bestimmten Bildungsabschluss erreicht haben. Dies kann zum Teil die Gesamtverteilung der Lese- und Schreibfähigkeit beeinflussen. Im Allgemeinen weisen Länder mit einem höheren Bildungsstand der Bevölkerung im Durchschnitt auch bessere Lese- und Schreibfähigkeiten und geringere Unterschiede zwischen dem 10. und 90. Perzentil auf (Tabelle A2.3c). Aber es gibt immer noch deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern hinsichtlich der einzelnen Bildungsbereiche. Die größten Unterschiede bestehen in den untersten Bildungsbereichen. In einigen Ländern ist ein niedriger Bildungsstand kein so großes Hindernis für hohe Werte bei der Lese- und Schreibfähigkeit wie in anderen Ländern. Der Unterschied zwischen dem Durchschnittsergebnis derjenigen Erwachsenen mit tertiärem Bildungsabschluss und derjenigen mit einem Abschluss unterhalb des Sekundarbereichs II ist in den Vereinigten Staaten am höchsten und in Deutschland am niedrigsten. Erwachsene mit einem Abschluss unterhalb des Sekundarbereichs II in Deutschland erzielen bessere Ergebnisse bei der Lese- und Schreibfähigkeit im Bereich Dokumente als Erwachsene in den Vereinigten Staaten mit einem Abschluss im Sekundarbereich II oder im Tertiärbereich außerhalb der Hochschulen.

Die Überlappungen bei der Verteilung der Lese- und Schreibfähigkeiten in den verschiedenen Bildungsbereichen zeigt, dass die formellen Bildungsabschlüsse nur eine unvollständige Messgröße für die Kenntnisse und Fähigkeiten einer Einzelperson sind.

Die Lese- und Schreibfähigkeiten variieren außerdem zwischen den einzelnen Altersgruppen. In vielen Ländern haben ältere Menschen weniger Bildung erhalten als die jüngeren (Tabelle A2.2a), obwohl viele junge Menschen im Alter von 16 bis 25 Jahren ihre Ausbildung noch nicht abgeschlossen haben. Vergleiche zwischen den Altersgruppen können Einsichten darüber liefern, inwieweit die

Obwohl die durchschnittlichen Ergebnisse der Lese- und Schreibfähigkeit in den meisten Ländern eng beieinander liegen, variiert die Verteilung der Ergebnisse erheblich.

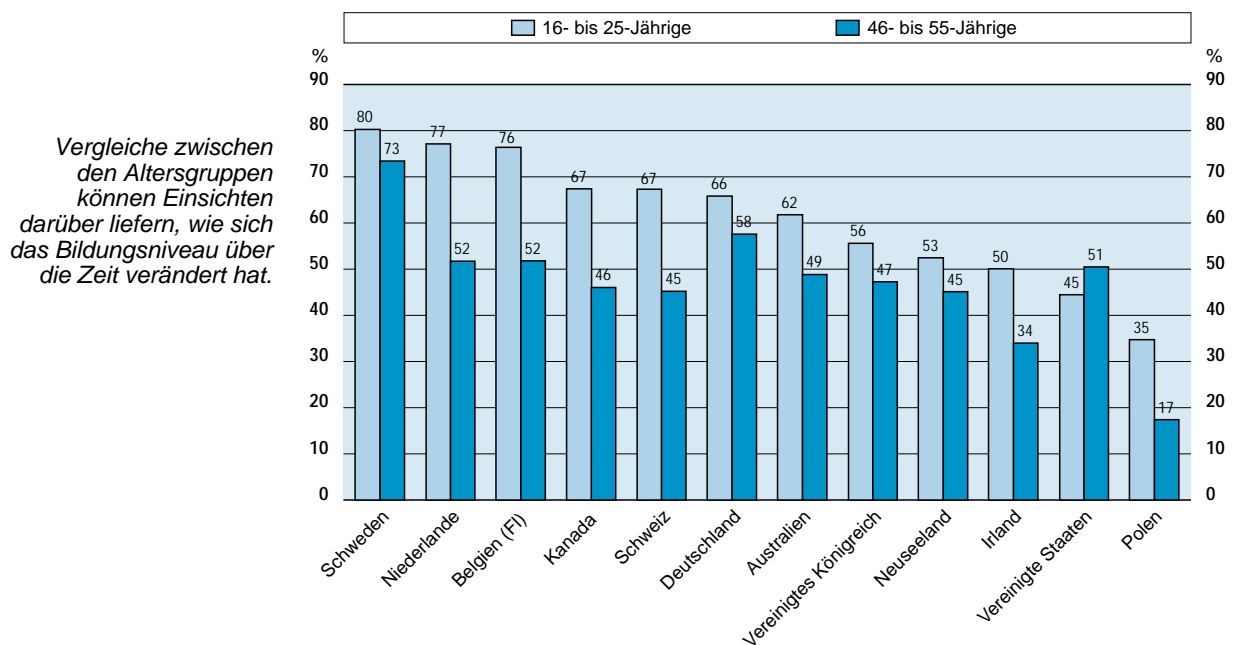
In einigen Ländern ist ein niedriger Bildungsstand kein so großes Hindernis für hohe Werte bei der Lese- und Schreibfähigkeit wie in anderen Ländern.

Ein hoher Prozentsatz der älteren Erwachsenen weist nur geringe Lese- und Schreibfähigkeiten auf.

Unterschiede bei den Lese- und Schreibfähigkeiten ein Ergebnis der Bildungssysteme sind oder ob sie auf Erfahrungen nach der Schulzeit zurückzuführen sind. In allen Ländern außer den Vereinigten Staaten weisen Erwachsene im Alter von 46 bis 55 Jahren geringere Lese- und Schreibfähigkeiten im Bereich Dokumente auf als Erwachsene im Alter von 16 bis 25 Jahren (Grafik A2.53). Während in Belgien (Flandern) und in den Niederlanden zum Beispiel drei Viertel der jüngeren Erwachsenen mindestens die Stufe 3 der Lese- und Schreibfähigkeiten erreichen, ist dies nur bei der Hälfte der älteren Erwachsenen der Fall. In Polen ist der Anteil der Erwachsenen, die mindestens Stufe 3 der Schreib- und Lesefähigkeiten erzielt haben, in der Altersgruppe der 16- bis 25-Jährigen doppelt so groß wie in der Altersgruppe der 46- bis 55-Jährigen.

Die Reihenfolge der Länder unterscheidet sich in den beiden Altersgruppen. Sowohl Deutschland als auch die Vereinigten Staaten schneiden in der Altersgruppe der 46- bis 55-Jährigen relativ besser ab: Deutschland ist zweiter hinter Schweden beim Anteil der älteren Erwachsenen, die mindestens Stufe 3 der Lese- und Schreibfähigkeiten im Bereich Dokumente erzielen, aber bei der Jugend nur durchschnittlich. Die Vereinigten Staaten sind durchschnittlich bei den älteren Erwachsenen, liegen aber bei der Jugend auf dem vorletzten Platz.

Grafik A2.3. Anteil der Bevölkerung (in %) auf IALS-Stufe 3 und höher im Bereich Dokumente, nach Altersgruppe (1994-1995)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des prozentualen Anteils der 16- bis 25-Jährigen auf Stufe 3 der Lese- und Schreibfähigkeit und höher.

Quelle: OECD und Statistics Canada /IALS

■ DEFINITIONEN

Die hier aufgezeigte Verteilung des Bildungsstands basiert auf dem prozentualen Anteil der Bevölkerung, bzw. der Erwerbsbevölkerung im Alter von 25 bis 64 Jahren, der einen bestimmten höchsten Bildungsabschluss erreicht hat. Zum ersten Mal wird die Internationale Standardklassifikation des Bildungswesens (ISCED 1997) zur Festlegung der einzelnen Bereiche verwendet. In ISCED-1997 wurde eine neue Stufe, der post-sekundäre, nicht tertiäre Bereich (Stufe 4), eingeführt, um Ausbildungsgänge abzudecken, die sich aus internationaler Sicht im Grenzbereich zwischen Sekundarbereich II und Tertiärbereich bewegen. In ISCED-1976 wurden solche Ausbildungsgänge entweder dem Sekundarbereich II (Stufe 3) zugerechnet, oder dem Tertiärbereich (Stufe 5). Der Tertiärbereich umfasst in ISCED-1997 nur zwei Stufen (Stufe 5 und Stufe 6) anstatt der vorherigen drei Stufen (Stufen 5, 6 und 7). Die neue Stufe 5 umfasst Ausbildungsgänge, die nicht direkt zu einem höheren wissenschaftlichen Abschluss führen, während Stufe 6 jetzt für solche Ausbildungsgänge (mit zum Beispiel einem Dokortitel als Abschluss) reserviert ist. Der Tertiärbereich (Stufe 5) ist in zwei Unterbereiche aufgegliedert, ISCED 5A und 5B. ISCED 5A, Tertiärbereich A, deckt die mehr theoretisch ausgerichteten Ausbildungsgänge ab, die den Weg zu höheren forschungsbezogenen Abschlüssen oder Berufen mit sehr hohen Anforderungen öffnen, während ISCED 5B, Tertiärbereich B, die mehr praktisch orientierten bzw. speziell berufsspezifischen Ausbildungsgänge abdeckt, die den Teilnehmern einen für den Arbeitsmarkt relevanten Abschluss ermöglichen. Stufe 5 der ISCED-1997 entspricht nur teilweise der Stufe 5 der ISCED-1976, und Stufe 6 der ISCED-1997 entspricht überhaupt nicht der Stufe 6 der ISCED-1976. (Einzelheiten s. Anhang 3).

Die Befragten der Internationale Untersuchung der Lese- und Schreibfähigkeit von Erwachsenen wurden aufgefordert, verschiedene Aufgaben auszuführen, die im Alltagsleben auftreten können. Drei Bereiche der Lese- und Schreibfähigkeit wurden ausgearbeitet und getestet. Die Lese- und Schreibfähigkeit im Bereich Prosa (Kenntnisse und Fähigkeiten, die erforderlich sind, um Informationen aus Texten wie zum Beispiel Leitartikel, Nachrichtenberichte, Gedichte und Romane zu verstehen und zu verwenden), im Bereich Dokumente (Kenntnisse und Fähigkeiten, die erforderlich sind, um Informationen zu finden und zu verwenden, die in verschiedenen stark formalisierten Texten wie zum Beispiel Bewerbungen, Lohnabrechnungen, Fahrplänen, Tabellen und Grafiken enthalten sind) und im Bereich zahlenbezogene Texte (Kenntnisse und Fähigkeiten, die erforderlich sind, um Rechenoperationen mit Zahlen, die in gedruckten Texten enthalten sind, durchführen zu können; hierzu zählen zum Beispiel ein Scheckbuch zu saldieren, ein Trinkgeld auszurechnen, ein Bestellformular auszufüllen oder den Zinsbetrag für ein Darlehen aus einer Anzeige auszurechnen.). Die Tabellen A2.3a bis A2.3c enthalten Zahlen für den Bereich Dokumente. Die Ergebnisse für die beiden anderen Bereiche der Lese- und Schreibfähigkeit wären jedoch bei den meisten Ländern ähnlich.

Die Daten stammen aus den nationalen Arbeitskräftehebungen...

A₂

... und aus der Internationalen Untersuchung der Lese- und Schreibfähigkeit von Erwachsenen, die 1994/95 von der OECD und Statistics Canada durchgeführt wurde.

Tabelle A2.1a. **Verteilung der Bevölkerung im Alter von 25 - 64 Jahren nach Bildungsstand (1998)**

	Elementar- und Primarbereich	Sekundar- bereich I	Sekundarbereich II			Post-sekun- därer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich B	Tertiärbereich A und weiter- führende Forschungs- programme	Gesamt
	ISCED 0/1	ISCED 2	ISCED 3C kurz	ISCED 3C lang / 3B	ISCED 3A	ISCED 4	ISCED 5B	ISCED 5A/6	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Australien	x(2)	44.0	a	9.6	21.0	x(5)	8.8	16.6	100
Österreich ¹	x(2)	26.7	a	51.1	5.9	5.7	4.5	6.2	100
Belgien	20.3	23.0	a	7.4	24.0	x(4)	13.5	11.8	100
Kanada	x(2)	20.3	x(5)	x(5)	27.9	12.9	20.2	18.6	100
Tschechische Republik	x(2)	14.7	a	43.8	31.1	x(5)	a	10.4	100
Dänemark	0.1	21.4	a	47.6	5.6	x(5)	19.8	5.4	100
Finnland ¹	x(2)	31.7	a	a	38.9	a	16.7	12.8	100
Frankreich	21.1	18.2	27.8	2.5	9.7	0.2	10.1	10.5	100
Deutschland	2.1	14.1	a	54.3	2.0	4.4	9.0	14.0	100
Griechenland ¹	45.4	9.0	1.4	1.4	23.3	3.9	4.2	11.3	100
Ungarn	4.3	32.4	a	23.7	26.4	x(4)	x(9)	13.2	100
Island	2.4	35.7	7.1	a	22.9	11.0	5.0	15.9	100
Irland	23.1	25.6	m	m	30.2	x(5,7)	10.5	10.6	100
Italien	25.5	30.9	2.6	5.2	22.5	4.6	x(8)	8.7	100
Japan	x(2)	20.1	a	x(5)	49.5	x(9)	12.7	17.7	100
Korea	18.6	16.0	a	x(5)	43.3	a	5.1	17.0	100
Mexiko	58.7	20.1	a	7.7	x(2)	a	1.2	12.2	100
Niederlande	12.5	23.2	a	x(5)	40.1	x(8)	x(8)	24.2	100
Neuseeland	x(2)	27.3	a	20.5	18.6	7.0	13.9	12.7	100
Norwegen ¹	0.2	16.7	a	38.6	17.6	1.0	2.1	23.7	100
Polen	x(2)	21.7	24.0	a	40.4	3.1	x(8)	10.9	100
Portugal	67.7	12.2	x(5)	x(5)	10.8	x(5)	2.7	6.5	100
Spanien	44.5	22.2	0.4	4.1	9.0	n	5.8	14.0	100
Schweden	11.8	12.1	x(5)	x(5)	48.1	x(7)	15.4	12.6	100
Schweiz	x(2)	18.5	a	51.3	7.2	x(4,5)	9.0	14.0	100
Türkei	74.3	8.0	a	3.1	8.5	a	x(8)	6.1	100
Vereinigtes Königreich	x(2)	19.2	27.7	16.5	13.1	x(9)	8.2	15.4	100
Vereinigte Staaten	5.0	8.6	x(5)	x(5)	51.6	x(5)	8.3	26.6	100
Ländermittel	24.4	19.4	13.0	22.8	24.1	5.4	9.4	13.6	

Anmerkung: Die Referenzspalte ist in Klammern hinter dem "x" angegeben. X(2) zeigt an, dass die betreffende Kategorie in Spalte 2 eingeschlossen ist.
1. Referenzjahr 1997.

Quelle: OECD-Datenbank. Anmerkungen s. Anhang 3.

Tabelle A2.1b. Verteilung der Erwerbsbevölkerung im Alter von 25 - 64 Jahren nach Bildungsstand (1998)

	Elementar- und Primarbereich	Sekundar- bereich I	Sekundarbereich II			Post-sekun- därer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich B	Tertiärbereich A und weiter- führende Forschungs- programme	Gesamt
	ISCED 0/1	ISCED 2	ISCED 3C kurz	ISCED 3C lang / 3B	ISCED 3A	ISCED 4	ISCED 5B	ISCED 5A/6	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Australien	x(2)	38	a	11	22	x(5)	10	19	100
Österreich ¹	x(2)	21	a	55	6	6	5	8	100
Belgien	11	21	a	7	28	x(4)	17	16	100
Kanada	x(2)	16	x(5)	x(5)	28	14	22	21	100
Tschechische Republik	x(2)	11	a	45	33	x(5)	a	12	100
Dänemark	n	17	a	49	5	x(5)	22	6	100
Finnland ¹	x(2)	26	a	a	41	a	18	15	100
Frankreich	15	18	30	3	10	0,2	11	12	100
Deutschland	1	11	a	55	1	5	10	16	100
Griechenland ¹	39	9	2	2	23	5	5	15	100
Ungarn	1	23	a	29	30	x(4)	x(9)	17	100
Island	2	35	7	a	22	12	5	17	100
Irland	16	25	m	m	32	x(5,7)	13	13	100
Italien	15	32	3	6	27	6	x(8)	12	100
Japan	x(2)	18	a	x(5)	50	m	11	20	100
Korea	17	16	a	x(5)	42	a	5	19	100
Mexiko ¹	55	21	a	8	x(2)	a	1	15	100
Niederlande	8	20	a	x(5)	43	x(8)	x(8)	28	100
Neuseeland	x(2)	23	a	22	19	8	14	14	100
Norwegen ¹	0.1	14	a	39	18	1	2	26	100
Polen	x(2)	17	26	a	41	3	x(8)	13	100
Portugal	66	13	x(5)	x(5)	11	x(5)	3	8	100
Spanien	34	24	0.4	5	10	n	7	18	100
Schweden	9	12	x(5)	x(5)	49	x(7)	16	14	100
Schweiz	x(2)	16	a	52	7	x(4,5)	10	15	100
Türkei	68	9	a	4	10	a	x(8)	9	100
Vereinigtes Königreich	x(2)	14	28	17	14	x(9)	9	17	100
Vereinigte Staaten	4	7	x(5)	x(5)	51	x(5)	9	29	100
Ländermittel	20	18	14	24	25	5	10	16	

Anmerkung: Die Referenzspalte ist in Klammern hinter dem "x" angegeben. X(2) zeigt an, dass die betreffende Kategorie in Spalte 2 eingeschlossen ist.
1. Referenzjahr 1997.

Quelle: OECD-Datenbank. Anmerkungen s. Anhang 3.

Tabelle A2.2a. Anteil der Bevölkerung, der mindestens den Sekundarbereich II abgeschlossen hat, nach Altersgruppe (1998), in Prozent

	Mindestens Sekundarbereich II ¹				
	25-64	25-34	35-44	45-54	55-64
OECD-Länder					
Australien	56	64	58	52	44
Österreich ²	73	84	78	68	56
Belgien	57	73	61	51	34
Kanada	80	87	83	77	65
Tschechische Republik	85	92	88	84	74
Dänemark	78	85	80	78	67
Finnland ²	68	84	78	62	41
Frankreich ³	61	75	63	56	41
Deutschland	84	88	87	84	76
Griechenland ²	44	66	52	36	22
Ungarn	63	77	73	65	31
Island	55	61	58	55	40
Irland	51	67	56	41	31
Italien	41	55	50	35	19
Japan	80	93	91	77	57
Korea	65	92	70	45	27
Mexiko	21	26	23	16	9
Niederlande	64	74	68	59	50
Neuseeland	73	79	77	69	58
Norwegen ²	83	93	88	78	65
Polen	54	62	59	53	37
Portugal	20	29	20	14	12
Spanien	33	53	38	23	12
Schweden	76	87	80	73	60
Schweiz	81	88	83	80	71
Türkei	18	24	19	13	7
Vereinigtes Königreich ³	60	63	62	58	53
Vereinigte Staaten	86	88	88	87	80
Ländermittel	61	72	65	57	44
WEI-Teilnehmerstaaten²					
Argentinien	m	36	29	21	15
Brasilien	m	28	26	19	12
Chile	m	54	38	33	24
China	m	18	22	10	10
Indien	m	11	9	6	3
Indonesien	m	30	17	13	7
Jordanien	m	48	41	28	15
Malaysia	m	50	34	19	9
Paraguay	m	27	19	13	12
Philippinen	m	56	53	35	35
Uruguay	m	38	34	26	17
Zimbabwe	m	16	14	14	12

1. Ohne ISCED 3C kurz.

2. Referenzjahr 1997.

3. Nicht alle ISCED 3-Programme entsprechen den Anforderungen für ISCED 3 lang-Programme. Für weitere Erläuterungen siehe Anhang 3.

Quelle: OECD-Datenbank.

Tabelle A2.2b Anteil der Bevölkerung mit tertiärem Bildungsabschluss nach Altersgruppe (1998), in Prozent

A2

	Mindestens Tertiärbereich B					Mindestens Tertiärbereich A ¹				
	25-64	25-34	35-44	45-54	55-64	25-64	25-34	35-44	45-54	55-64
OECD-Länder										
Australien	25	28	28	25	17	17	19	18	16	10
Österreich ²	11	12	13	10	6	6	7	8	5	4
Belgien	25	34	28	22	14	12	16	13	10	6
Kanada	39	46	39	37	28	19	23	18	18	13
Tschechische Republik	10	10	12	10	8	10	10	12	10	8
Dänemark	25	27	27	27	19	5	7	5	5	3
Finnland ²	29	36	33	27	18	13	14	15	13	8
Frankreich	21	30	20	18	11	11	15	10	10	6
Deutschland	23	22	26	25	19	14	14	16	15	10
Griechenland ²	16	22	19	13	8	11	15	14	10	6
Ungarn	13	14	14	14	10	13	14	14	14	10
Island	21	24	24	19	11	16	19	18	15	9
Irland	21	29	22	16	11	11	16	11	7	5
Italien ³	9	9	11	9	5	9	9	11	9	5
Japan	30	45	40	23	13	18	23	23	15	9
Korea	22	34	23	12	8	17	23	19	11	8
Mexiko	13	17	15	10	5	12	15	14	10	5
Niederlande ³	24	27	26	23	17	24	27	26	23	17
Neuseeland	27	26	28	27	23	13	16	13	12	7
Norwegen ²	26	30	28	24	18	24	27	25	22	17
Polen ³	11	12	10	11	10	11	12	10	11	10
Portugal	9	11	9	8	7	7	8	7	5	4
Spanien	20	32	21	14	8	14	21	16	11	6
Schweden	28	31	31	29	20	13	10	14	15	11
Schweiz	23	25	25	22	18	14	16	15	13	11
Türkei ³	6	7	7	6	3	6	7	7	6	3
Vereinigtes Königreich	24	26	25	23	17	15	17	17	15	11
Vereinigte Staaten	35	36	36	37	27	27	27	26	29	22
Ländermittel	21	25	23	19	14	14	16	15	13	9
WEI-Teilnehmerstaaten²										
Argentinien	m	11	10	7	4	m	m	m	m	m
Brasilien	m	7	9	8	5	m	m	m	m	m
Chile	m	9	9	8	5	m	m	m	m	m
China	m	5	3	3	3	m	m	m	m	m
Indien	m	8	7	5	3	m	m	m	m	m
Indonesien	m	3	2	1	1	m	m	m	m	m
Jordanien	m	30	26	18	9	m	m	m	m	m
Malaysia	m	11	8	6	5	m	m	m	m	m
Paraguay	m	11	8	6	5	m	m	m	m	m
Philippinen	m	26	26	18	18	m	m	m	m	m
Uruguay	m	8	10	8	5	m	m	m	m	m
Zimbabwe	m	2	2	2	2	m	m	m	m	m

1. Die Kategorie "mindestens Tertiärbereich A" umfasst Tertiärbereich A und weiterführende Forschungsprogramme.

2. Referenzjahr 1997.

3. Bildungsstand "mindestens ISCED 5A" schließt auch ISCED 5B mit ein.

Quelle: OECD-Datenbank. Anmerkungen s. Anhang 3.

Tabelle A2.2c. Anteil der Bevölkerung, der ein bestimmtes Bildungsniveau erreicht hat, nach Altersgruppe und Geschlecht (1998), in Prozent

		Mindestens Sekundarbereich II ¹					Mindestens Tertiärbereich A ²				
		25-64	25-34	35-44	45-54	55-64	25-64	25-34	35-44	45-54	55-64
OECD-Länder											
Australien	Männer	63	69	66	61	54	17	17	19	17	11
	Frauen	49	60	50	43	35	17	21	18	14	9
Österreich ³	Männer	80	87	84	76	68	8	8	9	8	7
	Frauen	66	80	71	60	46	5	6	6	3	2
Belgien	Männer	57	71	60	53	37	14	17	15	14	10
	Frauen	56	76	61	49	31	9	15	10	6	3
Kanada	Männer	78	86	81	77	62	20	22	19	21	16
	Frauen	79	88	84	77	59	17	23	17	16	8
Tschechische Republik	Männer	91	93	92	90	86	12	11	15	12	11
	Frauen	80	91	84	78	63	8	10	10	8	6
Dänemark	Männer	81	85	80	83	73	6	8	6	7	5
	Frauen	76	86	79	72	60	4	6	5	4	2
Frankreich ⁴	Männer	64	75	66	61	47	12	14	11	12	9
	Frauen	58	76	61	51	35	9	15	9	8	4
Finnland ³	Männer	67	82	76	61	43	14	15	16	14	10
	Frauen	69	86	80	63	40	12	14	14	11	7
Deutschland	Männer	89	89	90	89	86	17	15	19	20	15
	Frauen	79	86	84	78	66	11	13	14	11	5
Griechenland ³	Männer	45	63	51	39	27	13	14	16	13	9
	Frauen	43	68	52	33	17	10	16	12	8	3
Ungarn	Männer	68	79	77	72	34	13	12	12	15	13
	Frauen	58	76	68	57	28	13	16	16	13	8
Island	Männer	63	61	65	65	55	17	19	20	17	13
	Frauen	48	60	50	42	27	15	22	18	13	m
Irland	Männer	48	63	52	39	30	12	17	13	9	6
	Frauen	54	71	60	42	32	9	15	9	6	4
Italien	Männer	43	52	50	40	23	9	8	12	10	7
	Frauen	40	57	49	30	16	8	10	11	8	3
Japan	Männer	80	92	90	77	60	27	33	34	24	16
	Frauen	80	95	93	78	54	8	14	11	6	3
Korea	Männer	74	93	79	59	42	23	27	26	17	14
	Frauen	57	91	61	30	13	11	20	11	5	2
Mexiko	Männer	21	24	24	18	10	16	17	19	14	7
	Frauen	21	28	23	14	7	9	12	10	5	2
Niederlande	Männer	69	73	70	68	61	27	28	29	29	22
	Frauen	60	75	65	51	39	21	27	23	18	12
Neuseeland	Männer	75	79	78	74	64	14	16	14	14	9
	Frauen	70	79	76	64	53	11	16	12	9	5
Norwegen ³	Männer	84	92	88	79	69	24	24	23	24	21
	Frauen	82	93	88	78	61	24	31	26	20	13
Polen	Männer	57	63	61	56	43	10	10	9	11	11
	Frauen	51	61	56	50	32	11	14	11	11	9
Portugal	Männer	18	25	18	14	10	6	7	6	6	5
	Frauen	22	32	21	15	13	7	10	7	5	4
Spanien	Männer	35	50	39	27	17	14	18	15	13	9
	Frauen	31	56	36	18	8	14	24	16	9	4
Schweden	Männer	74	87	77	70	59	13	9	14	15	12
	Frauen	78	88	83	76	61	13	11	13	15	11
Schweiz	Männer	87	92	86	87	83	19	20	19	20	18
	Frauen	76	85	79	72	60	9	11	11	7	4
Türkei	Männer	23	30	26	18	10	8	9	9	9	5
	Frauen	12	19	13	8	3	4	6	4	3	1
Vereinigtes Königreich ⁴	Männer	70	68	72	72	64	17	18	18	17	12
	Frauen	50	55	51	47	39	14	16	15	13	9
Vereinigte Staaten	Männer	86	87	87	87	80	28	26	27	32	26
	Frauen	87	89	89	88	79	25	29	26	26	18
Ländermittel	Männer	64	72	67	61	50	15	16	17	16	12
	Frauen	58	72	63	52	38	12	16	13	10	6

Tabelle A2.2c. Anteil der Bevölkerung, der ein bestimmtes Bildungsniveau erreicht hat, nach Altersgruppe und Geschlecht (1998), in Prozent (Fortsetzung)

			Mindestens Sekundarbereich II ¹					Mindestens Tertiärbereich A ²				
			25-64	25-34	35-44	45-54	55-64	25-64	25-34	35-44	45-54	55-64
WEI-Teilnehmerstaaten³												
Argentinien	Männer	m	33	27	21	16	m	8	9	7	5	
	Frauen	m	39	30	22	14	m	14	11	7	4	
Brasilien	Männer	m	25	26	19	13	m	6	8	8	6	
	Frauen	m	30	27	19	11	m	8	9	7	4	
Chile	Männer	m	53	39	35	26	m	10	11	9	6	
	Frauen	m	56	37	31	22	m	9	8	6	3	
China	Männer	m	21	26	11	13	m	5	4	4	5	
	Frauen	m	16	17	7	6	m	4	2	2	2	
Indien	Männer	m	19	16	11	7	m	12	11	8	5	
	Frauen	m	7	4	2	1	m	5	3	2	1	
Indonesien	Männer	m	37	22	18	11	m	4	3	2	1	
	Frauen	m	25	12	8	4	m	3	1	1	0	
Jordanien	Männer	m	48	49	39	23	m	29	33	25	15	
	Frauen	m	48	32	17	6	m	30	18	10	2	
Malaysia	Männer	m	51	39	24	14	m	11	10	7	4	
	Frauen	m	49	29	13	5	m	10	6	3	1	
Paraguay	Männer	m	27	20	14	14	m	11	9	7	7	
	Frauen	m	26	19	13	10	m	11	7	6	3	
Philippinen	Männer	m	54	52	37	37	m	23	24	18	18	
	Frauen	m	58	55	33	33	m	28	28	17	17	
Zimbabwe	Männer	m	21	19	17	17	m	2	3	3	3	
	Frauen	m	11	9	10	8	m	1	2	1	1	

1. Ohne ISCED 3C kurz.

2. Die Kategorie "mindestens Tertiärbereich A" umfasst Tertiärbereich A und weiterführende Forschungsprogramme.

3. Referenzjahr 1997.

4. Nicht alle ISCED 3-Programme entsprechen den Anforderungen für ISCED 3 lang-Programme. Für weitere Erläuterungen siehe Anhang 3.

Quelle: OECD-Datenbank.

Tabelle A2.3a. Anteil der 16- bis 65-jährigen Bevölkerung auf jeder Stufe der Lese- und Schreibfähigkeit im Bereich Dokumente (1994-1995), in Prozent

	IALS Stufe 1	IALS Stufe 2	IALS Stufe 3	IALS Stufe 4/5
Australien	17 (0.5)	28 (0.7)	38 (0.7)	17 (0.6)
Belgien (Flandern)	15 (1.7)	24 (2.8)	43 (4.1)	17 (0.9)
Kanada	18 (1.9)	25 (1.5)	32 (1.8)	25 (1.3)
Deutschland	9 (0.7)	33 (1.2)	40 (1.0)	19 (1.0)
Irland	25 (1.7)	32 (1.2)	32 (1.3)	12 (1.2)
Niederlande	10 (0.7)	26 (0.8)	44 (0.9)	20 (0.8)
Neuseeland	21 (0.9)	29 (1.1)	32 (0.8)	18 (0.7)
Polen	45 (1.3)	31 (1.0)	18 (0.7)	6 (0.3)
Schweden	6 (0.4)	19 (0.7)	39 (0.8)	36 (0.6)
Schweiz	18 (0.8)	29 (1.1)	37 (0.6)	16 (0.7)
Vereinigtes Königreich	23 (1.0)	27 (1.0)	31 (1.0)	19 (1.0)
Vereinigte Staaten	24 (0.8)	26 (1.1)	31 (0.9)	19 (1.0)

() Standardabweichungen in Klammern

Quelle: OECD und Statistics Canada/ Internationale Untersuchung der Lese- und Schreibfähigkeit von Erwachsenen (IALS).

Tabelle A2.3b. Werte beim 10., 25., 75. und 90. Perzentil sowie Mittelwerte der Lese- und Schreibfähigkeit im Bereich Dokumente (1994-1995)

	10. Perzentil	25. Perzentil	Mittelwert	75. Perzentil	90. Perzentil
Australien	187	237	269	312	340
Belgien (Flandern)	225	263	278	321	345
Kanada	154	213	270	309	343
Deutschland	226	255	285	316	342
Irland	179	223	259	299	327
Niederlande	222	257	282	318	341
Neuseeland	199	240	269	316	346
Polen	112	180	224	274	310
Schweden	229	268	295	337	365
Schweiz	182	246	271	315	341
Vereinigtes Königreich	180	228	268	311	343
Vereinigte Staaten	137	210	268	309	343

Quelle: OECD und Statistics Canada/ Internationale Untersuchung der Lese- und Schreibfähigkeit von Erwachsenen (IALS).

Tabelle A2.3c. **Werte beim 10., 25., 75. und 90. Perzentil sowie Mittelwerte der Lese- und Schreibfähigkeit im Bereich Dokumente, nach Bildungsstand (1994-1995)**

	Bildungsstand ¹	10. Perzentil	25. Perzentil	Mittelwert	75. Perzentil	90. Perzentil
Australien	unterhalb Sekundarbereich II	149	212	244	289	316
	Sekundarbereich + außerhochschulisch	217	254	281	316	341
	Hochschulbereich	267	295	320	348	372
Belgien (Flandern)	unterhalb Sekundarbereich II	192	238	251	303	326
	Sekundarbereich + außerhochschulisch	245	274	294	326	347
	Hochschulbereich	278	296	319	343	362
Kanada	unterhalb Sekundarbereich II	116	167	216	263	298
	Sekundarbereich + außerhochschulisch	221	257	291	323	351
	Hochschulbereich	260	289	326	350	378
Deutschland	unterhalb Sekundarbereich II	218	249	276	305	331
	Sekundarbereich + außerhochschulisch	242	268	297	327	349
	Hochschulbereich	252	282	318	345	370
Irland	unterhalb Sekundarbereich II	150	196	232	272	301
	Sekundarbereich + außerhochschulisch	226	253	283	311	335
	Hochschulbereich	252	282	313	342	370
Niederlande	unterhalb Sekundarbereich II	198	232	257	294	318
	Sekundarbereich + außerhochschulisch	252	277	301	325	346
	Hochschulbereich	263	288	309	336	355
Neuseeland	unterhalb Sekundarbereich II	175	217	245	286	315
	Sekundarbereich + außerhochschulisch	228	263	289	325	351
	Hochschulbereich	258	292	313	351	375
Polen	unterhalb Sekundarbereich II	93	152	202	255	288
	Sekundarbereich + außerhochschulisch	185	222	257	292	322
	Hochschulbereich	209	244	280	319	347
Schweden	unterhalb Sekundarbereich II	189	234	263	312	343
	Sekundarbereich + außerhochschulisch	252	281	309	341	368
	Hochschulbereich	274	304	331	362	391
Schweiz	unterhalb Sekundarbereich II	138	202	231	278	309
	Sekundarbereich + außerhochschulisch	230	259	286	315	339
	Hochschulbereich	258	290	312	345	371
Vereinigtes Königreich	unterhalb Sekundarbereich II	154	207	248	289	320
	Sekundarbereich + außerhochschulisch	219	256	289	323	351
	Hochschulbereich	259	290	320	347	373
Vereinigte Staaten	unterhalb Sekundarbereich II	94	138	199	256	293
	Sekundarbereich + außerhochschulisch	176	230	273	305	335
	Hochschulbereich	235	279	312	344	373

1. Basierend auf der alten ISCED-Klassifikation (ISCED-76).

Quelle: OECD und Statistics Canada/ Internationale Untersuchung der Lese- und Schreibfähigkeit von Erwachsenen (IALS).

FINANZ- UND HUMANRESSOURCEN - INVESTITIONEN IN DIE BILDUNG

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

- die von den einzelnen Ländern in Bildung investierten Ressourcen im Verhältnis zum Bruttoinlandsprodukt, zur Zahl der Schüler und Studierenden und zur Höhe des Staatshaushalts,
- die verschiedenen Arten der Finanzierung der Bildungssysteme und ihre Finanzierungsquellen und
- die Aufteilung der Ressourcen auf die verschiedenen Ressourcen-Kategorien.

Wieviel wird für Bildung ausgegeben?

Indikator B1 untersucht den Anteil der in einem Land für Bildungseinrichtungen bereitgestellten Mittel, ihre Herkunft und die Bildungsbereiche, in die sie fließen. Dieser Indikator liefert zwar ein umfassendes Bild der für Bildung bereitgestellten Ressourcen, er sollte jedoch unter Berücksichtigung mehrerer, miteinander in Wechselbeziehung stehender, Angebots- und Nachfragefaktoren interpretiert werden, z.B. demografische Struktur der Bevölkerung (Indikator A2), Bildungsbeteiligung in den unterschiedlichen Bildungsbereichen (Indikator C1), nationales Pro-Kopf-Einkommen und nationales Preisniveau für Bildungsressourcen. Die Höhe des Anteils der jugendlichen Bevölkerung an der Gesamtbevölkerung beeinflusst zum Beispiel die potentielle Nachfrage nach schulischer und beruflicher Grundausbildung in einem Land. Je größer dieser Anteil ist, desto mehr Ressourcen müssen bei ansonsten gleichen Bedingungen für Bildung bereitgestellt werden. Die Bildungsbeteiligung wirkt sich gleichermaßen auf die Bildungsausgaben aus: bei wiederum ansonsten gleichen Bedingungen sind desto mehr finanzielle Ressourcen erforderlich, je höher die Bildungsbeteiligung ist.

Während Indikator B1 Aufschluss gibt über den Anteil des Bruttoinlandsprodukts, der in die Bildung fließt, zeigt **Indikator B4** an, wie sich dieser Anteil in den letztendlich pro Schüler/Studierenden ausgegebenen Summen niederschlägt. Die Entscheidungsträger in der Politik müssen einen Ausgleich herstellen zwischen dem Druck zu weiteren Qualitätsverbesserungen des Bildungsangebots einerseits und dem Wunsch nach Erweiterung des Bildungszugangs andererseits. Außerdem muss festgelegt werden, wie die Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden auf die verschiedenen Bildungsbereiche - einschließlich Fort- und Weiterbildung - sowie auf die verschiedenen Bildungsgänge in einem Bildungsbereich verteilt werden

sollen. So legen manche Länder beispielsweise Wert auf einen breiten Zugang zum Hochschulbereich, während andere in eine möglichst umfassende Erziehung auch schon für zwei- oder dreijährige Kinder investieren. Da es keine absoluten Standards gibt, wie hoch die Ausgaben pro Schüler/Studierenden sein sollten, um optimale Ergebnisse sowohl für die Teilnehmer (den einzelnen Schüler bzw. Studierenden) als auch für die Gesellschaft insgesamt sicherzustellen, liefern internationale Vergleiche der nationalen Bildungsausgaben einen wichtigen Einblick in die Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern hinsichtlich der für diesen Bereich investierten Ressourcen.

Wer zahlt für die Bildung?

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

Mit der Einbeziehung neuer Gruppen von Bildungsinteressenten und einem immer breiteren Angebot an Bildungsmöglichkeiten, Bildungsgängen und Bildungsanbietern können die Regierungen neue Partnerschaften für die Mobilisierung der hierfür erforderlichen Ressourcen eingehen. Neue bildungspolitische Ansätze sollen den verschiedenen Gruppen die Teilnahme am Bildungsangebot erleichtern und eine gerechtere Aufteilung von Kosten und Nutzen ermöglichen. Durch neue Finanzierungsstrategien soll das Verhalten der Studierenden im Sinne einer verbesserten Kostenwirksamkeit beeinflusst werden. Folglich werden heute die öffentlichen Bildungsausgaben immer mehr als nur ein, wenn auch wichtiger Teil, der Investitionen in die Bildung gesehen. Die privaten Finanzierungsquellen gewinnen zunehmend an Bedeutung. Zum besseren Verständnis dieser Sachverhalte untersucht **Indikator B2** den relativen Anteil der Finanzierungsmittel für Bildungseinrichtungen aus öffentlichen und privaten Quellen und wie sich diese Anteile seit 1990 entwickelt haben.

Um den Bildungszugang zu erweitern und soziale Ungleichheiten abzubauen, können Regierungen mittels Subventionen an Schüler/Studierende und ihre Familien zur Deckung der direkten und indirekten Bildungskosten beitragen. Ferner spielen öffentliche Subventionen auch bei der indirekten Finanzierung von Bildungseinrichtungen eine nicht unerhebliche Rolle. Indem Finanzierungsmittel für Bildungseinrichtungen über Schüler/Studierende gelenkt werden, kann ein Beitrag zu mehr Wettbewerb zwischen den Bildungseinrichtungen und zu größerer Effizienz der Bildungsfinanzierung geleistet werden. Da Zuschüsse zu den Lebenshaltungskosten der Schüler/Studierenden eine Erwerbstätigkeit zur Finanzierung von Bildung ersetzen können, können öffentliche Subventionen auch dazu beitragen, den Bildungsstand anzuheben, indem Schülern/Studierenden die Möglichkeit für ein Vollzeitstudium bei weniger oder gar keiner Erwerbstätigkeit gegeben wird. Der neue **Indikator B3** befasst sich mit öffentlichen Subventionen an private Haushalte für die Lebenshaltungskosten von Schülern/Studierenden und deren Ausgaben für Bildung.

Bei der Entscheidung über die Verwendung der Mittel spielt es wahrscheinlich auch eine Rolle, welche staatliche Ebene für die Finanzierung der Bildung zuständig ist und Kontrolle über sie ausübt. Ein wichtiger Faktor der Bildungspolitik ist daher die Aufgabenteilung hinsichtlich der Bildungsfinanzierung zwischen den zuständigen nationalen, regionalen und kommunalen Gebietskörperschaften. Wichtige Entscheidungen über Bildungsfinanzierung werden sowohl auf der staatlichen Ebene getroffen, die ursprünglich für die Bereitstellung der Mittel zuständig ist, als auch auf der Ebene, die diese Mittel letztendlich auszugeben oder zuzuweisen hat. Auf der Ebene der Erstzuweisung von Mitteln für Bildungszwecke werden die Höhe der Mittelzuweisungen für Bildung sowie Auflagen für die Vergabe dieser Mittel festgelegt. Auf der letzten Stufe der Finanzierung von Bildungsausgaben können zusätzliche Einschränkungen für die Verteilung der Mittel festgelegt werden bzw. kann diese Ebene selbst direkt Mittel für Bildung bereitstellen (z.B. durch Zahlung der Lehrergehälter). **Indikator B6** gibt Aufschluss über die öffentlichen Finanzierungsmittel von der obersten bis zur untersten Ebene der Finanzierung.

Wie werden die öffentlichen Mittel eingesetzt?

Die Aufteilung der Finanzmittel auf die verschiedenen Funktionskategorien kann sich auf die Qualität des Unterrichts auswirken (z.B. durch die relativen Ausgaben für Lehrergehälter), den Zustand der Bildungseinrichtungen (z.B. durch die Instandhaltungsausgaben für Schulgebäude und -einrichtungen) sowie auf die Anpassungsfähigkeit des Bildungssystems an sich ändernde Entwicklungstendenzen der Bevölkerung und der Bildungsbeteiligung. Ländervergleiche über die Verteilung der Bildungsausgaben auf die verschiedenen Ressourcenkategorien können Einblick in die unterschiedlichen Organisationsstrukturen und den Betrieb der Bildungseinrichtungen geben. Die auf der jeweils zuständigen Ebene getroffenen Verteilungsentscheidungen - sowohl zu Fragen des Bildungsetats als auch der Bildungsstrukturen - finden letztendlich ihren Niederschlag im einzelnen Klassenzimmer und beeinflussen sowohl die Art des Unterrichts als auch die Bedingungen, unter denen er stattfindet. Die Art dieser Ausgaben, insbesondere der Anteil der laufenden Ausgaben für die Vergütung des Personals (einschließlich gehalts- und nichtgehaltsbezogener Vergütungen) wird in **Indikator B5** untersucht.

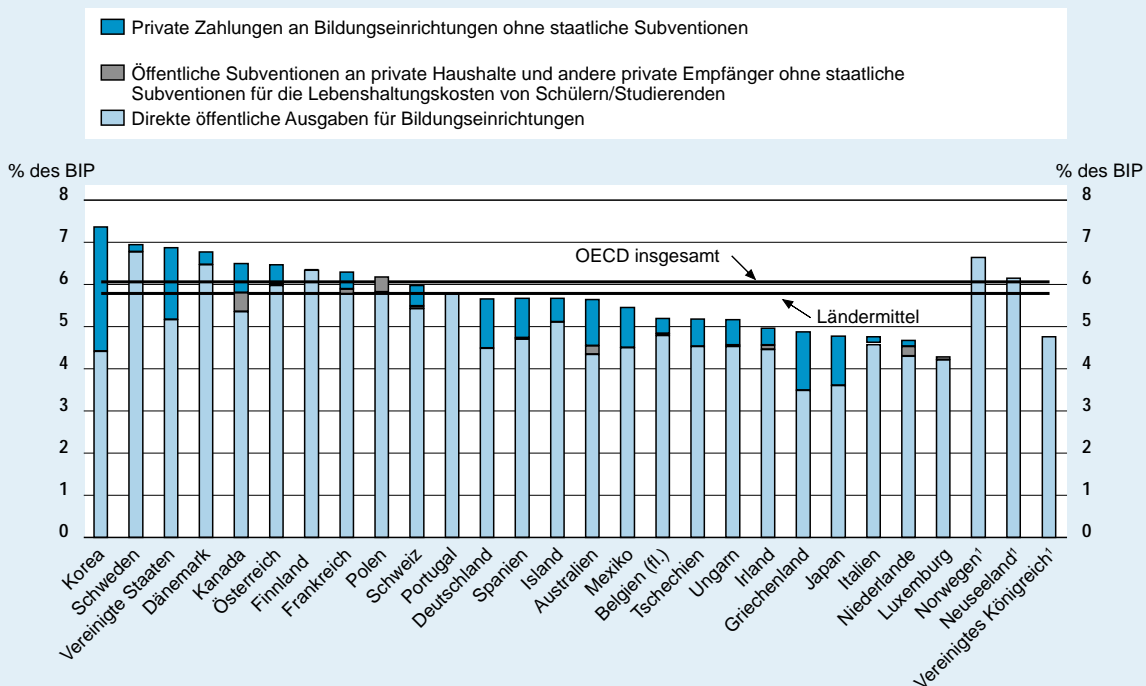
Indikator B7 schließlich vergleicht das zahlenmäßige Verhältnis von Schülern/Studierenden und Lehrpersonal in den einzelnen Ländern als einen weiteren wichtigen Indikator für die von den Ländern im Bildungsbereich eingesetzten Ressourcen.



BILDUNGS-AUSGABEN IM VERHÄLTNIS ZUM BRUTTOINLANDSPRODUKT

- Die OECD-Länder insgesamt geben 6,1 Prozent ihres gemeinsamen BIP für ihre Bildungseinrichtungen aus.
- In den meisten OECD-Ländern stiegen die öffentlichen und privaten Investitionen in Bildung zwischen 1990 und 1996.
- In fast allen OECD-Ländern stiegen die Bildungsausgaben schneller als das Bruttoinlandsprodukt.
- Im Durchschnitt verwenden die OECD-Länder 14 Prozent ihrer staatlichen Gesamtausgaben auf die Unterstützung der Bildung.

Grafik B1.1. Ausgaben für Bildungseinrichtungen in allen Bildungsbereichen zusammen als Anteil am BIP (in %), nach Herkunft der Mittel (1997)



1. Nur öffentliche Ausgaben.

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

Quelle: OECD.

■ POLITISCHER HINTERGRUND

Dieser Indikator gibt Aufschluss über den Anteil des Bruttoinlandsprodukts, der in Bildung investiert wird, und die Herkunft und Verwendung der Mittel.

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

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

Bei der Bewertung der Gesamtaufwendungen für die Bildung müssen die Regierungen sich mit Forderungen nach Ausgabenerhöhungen für die Bereiche der Lehrerbesoldung und der Bildungseinrichtungen auseinandersetzen und überprüfen, wie effektiv die bestehenden Mittel eingesetzt werden. Obwohl diese Fragen mit Hilfe des Indikators nicht direkt beantwortet werden können, liefert er Anhaltspunkte dafür, wie sich der Umfang der Bildungsausgaben gemessen am Volksvermögen im Laufe der Zeit in den einzelnen Ländern entwickelt hat.

■ ERGEBNISSE UND ERLÄUTERUNGEN

Gesamtausgaben im Verhältnis zum BIP

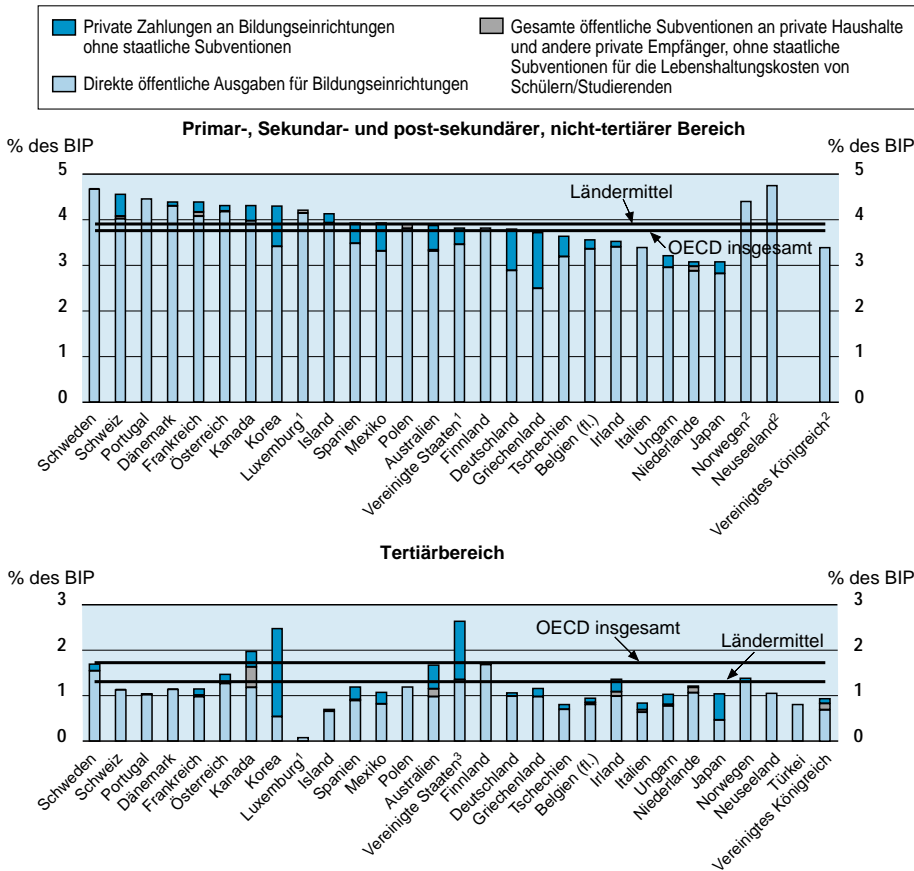
Insgesamt geben die OECD-Länder für ihre Bildungseinrichtungen 6,1 Prozent des Bruttoinlandsprodukts aus.

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 ihres gemeinsamen Bruttoinlandsproduktes (BIP) für ihre Bildungseinrichtungen 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 einer genauen Prüfung unterzogen. In nur 4 der 23 berichtenden OECD-Länder, Griechenland, Italien, Japan und den Niederlanden, beträgt der Anteil der Ausgaben für Bildungseinrichtungen weniger als 5 Prozent des BIP (s. Grafik B1.1).

Berücksichtigt man die direkten öffentlichen Ausgaben für Bildung, die Mittel aus internationalen Quellen sowie sämtliche öffentlichen Unterstützungsleistungen für Schüler/Studierende und Privathaushalte, erhöht sich der Anteil der Bildungsausgaben am BIP in den OECD-Ländern auf mehr als 8 Prozent in Dänemark und Schweden, auf 6,5 bis 8 Prozent in Finnland, Kanada, Österreich und den Vereinigten Staaten und bleibt unter 5 Prozent in Griechenland, und Italien.

Die relative Stellung einzelner Länder in dieser Rangfolge wird von einer Vielzahl von Faktoren beeinflusst. Länder mit hohen Bildungsausgaben weisen möglicherweise eine höhere Bildungsbeteiligung auf, während Länder mit niedrigen Bildungsausgaben die Bildungsinhalte vielleicht auf sehr effiziente Weise vermitteln oder den Zugang zu den höheren Bildungsbereichen beschränken. Die Verteilung der Schüler und Studierenden auf die verschiedenen Bildungsbereiche und Fächer kann sich ebenso unterscheiden wie die Dauer der Bildungs- und Studiengänge. Ferner können Umfang und Organisation der mit dem Bildungsbereich verbundenen Forschungsaktivitäten variieren.

Graphik B1.2. Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Anteil am BIP (in %), nach Herkunft der Mittel und Bildungsbereich (1997)



Die direkten öffentlichen Ausgaben sind sowohl im Primär-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereich als auch im Tertiärbereich die bei weitem größte Quelle von Finanzmitteln für Bildung.

B1

1. Ohne post-sekundären, nicht-tertiären Bereich.
 2. Nur öffentliche Ausgaben.
 3. Einschl. post-sekundärem, nicht-tertiärem Bereich.
 Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen im Primär-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereich aus öffentlichen und privaten Quellen.
 Quelle: OECD.

Veränderungen der Gesamtausgaben für Bildung zwischen 1990 und 1996

In sieben der neun OECD-Länder, für die vergleichbare Trendzahlen zur Verfügung stehen, sind die öffentlichen und privaten Investitionen in Bildung zwischen 1990 und 1996 in realen Zahlen gestiegen (Tabelle B1.2). In Australien, Dänemark und Spanien bezifferte sich dieser Anstieg auf über 20 Prozent, und in Irland auf über 40 Prozent. Im Gegensatz dazu waren die Bildungsausgaben in Finnland und Ungarn 1996 geringer als 1990. Ein ähnlicher Trend zeichnet sich ab, wenn nur die öffentlichen Ausgaben betrachtet werden: die direkten öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen sowie die öffentlichen Unterstützungsleistungen für private Haushalte sind zwischen 1990 und 1996 in 15 von 17 Ländern gestiegen. Erhebliche Rückgänge der öffentlichen Bildungsausgaben im Zeitraum 1990 bis 1996 ergaben sich nur für Italien und Ungarn (18 bzw. 38 Prozent).

In sieben von neun OECD-Ländern sind die öffentlichen und privaten Bildungsausgaben zwischen 1990 und 1996 gestiegen ...

... und in fast allen Ländern stiegen die Bildungsausgaben schneller als das Bruttoinlandsprodukt.

In fast allen OECD-Ländern, für die vergleichbare Trenddaten vorliegen, sind die Bildungsausgaben schneller gestiegen als die Wertschöpfung oder haben zumindest mit ihr Schritt gehalten (Tabelle B1.1a). In Mexiko und Portugal erhöhten sich die öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Zeitraum von 1990 bis 1997, ausgedrückt als Anteil am BIP in Prozent, um mehr als 1 Prozentpunkt. Rückgänge der Bildungsausgaben verzeichneten dagegen Irland, Italien und Ungarn.

Es gibt von Land zu Land Unterschiede zwischen den Bildungsbereichen mit dem höchsten Ausgabenwachstum.

Die Bildungsbereiche mit dem größten Anstieg der Bildungsausgaben sind von Land zu Land verschieden. So haben Australien, Frankreich, Norwegen und Spanien den für die Finanzierung von tertiären Bildungseinrichtungen ausgegebenen Anteil des BIP im Verhältnis zu den anderen Bildungsbereichen zwischen 1990 und 1997 kräftig aufgestockt, während beispielsweise in Mexiko die größten Anstiege der Bildungsausgaben im Primar- und Sekundarbereich zu verzeichnen waren. Dagegen gab es in Italien und Ungarn deutliche Rückgänge der staatlichen Bildungsausgaben, gemessen in Prozent des BIP, für alle Bildungsbereiche.

Diese Veränderungen der Bildungsausgaben lassen sich teilweise, wenn auch nicht vollständig, durch Veränderungen der demografischen Zusammensetzung der Schüler/Studierenden und der Bildungsbeteiligung erklären (Indikatoren A2 und C1).

Bildungsausgaben nach Herkunft der Mittel

Der größte Teil dieser Bildungsausgaben sind staatliche Direktausgaben für Bildungseinrichtungen.

Auch wenn die relativen Anteile der öffentlichen und privaten Investitionen in Bildung in Indikator B2 untersucht werden, ist Bildung nach wie vor in erster Linie eine öffentliche Aufgabe. Daher bilden die staatlichen Mittel weiterhin die Hauptfinanzierungsquelle in den OECD-Ländern. Tatsächlich entfallen 4,8 Prozent des kollektiven BIP auf öffentliche Direktausgaben für Bildungseinrichtungen. Diese Prozentzahl variiert zwischen den einzelnen OECD-Ländern beträchtlich: die Spanne reicht von 3,6 Prozent und weniger in Griechenland und Japan und über 6,5 Prozent in Dänemark, Norwegen und Schweden (s. Tabelle B1.1a)

Auf öffentliche Subventionen an Privathaushalte (in Form von Stipendien und Darlehen an Schüler/Studierende zur Finanzierung von Schul-/Studiengebühren und sonstige Kosten) sowie Subventionen an andere private Bildungseinrichtungen (z.B. an Unternehmen oder gewerkschaftliche Organisationen, die Programme für Auszubildende durchführen) entfallen weitere 0,1 Prozent des kollektiven BIP der OECD-Länder. Sie betragen mehr als 0,2 Prozent des BIP in Australien, Kanada, den Niederlanden und Polen.

Einige Länder investieren beträchtliche Mittel in Unterstützungsleistungen für Schüler und Studierende zur Bestreitung ihres Lebensunterhalts.

Staatliche Unterstützungsleistungen für den Lebensunterhalt von Schülern und Studierenden senken die Opportunitätskosten der Bildung. Neben ihren direkten Auswirkungen auf die Bildungsausgaben können sie auch indirekte Auswirkungen in dem Sinne haben, dass sie Anreize für eine höhere Bildungsbeteiligung schaffen. Die staatlichen Mittel für Schüler und Studierende zur Unterstützung ihres Lebensunterhalts sind in einer Vielzahl von Ländern ganz erheblich. Sie reichen von knapp 0,1 Prozent des BIP in Italien, Korea, Polen und Ungarn bis über 1 Prozent des BIP in Dänemark und Neuseeland (Tabelle B1.1a).

Obwohl die staatlichen Mittel die Hauptfinanzierungsquelle für Bildung darstellen, werden von den Privathaushalten und Unternehmen erhebliche Finanzierungsbeiträge geleistet.

Obwohl das Hauptinteresse der Regierungen im allgemeinen den Ausgaben der öffentlichen Hand gilt, ist es wichtig, dass die politischen Entscheidungsträger ein besseres Verständnis dafür entwickeln, wie der Privatsektor zur Finanzierung von Bildungsaktivitäten herangezogen werden kann. Es besteht zunehmend Übereinstimmung darüber, dass die öffentlichen Kassen nur einen, wenn auch beträchtlichen, Teil der gesamten Bildungsfinanzierung aufbringen können. Insbesondere im tertiären Bildungsbereich werden in immer stärkerem Maße Finanzierungswege beschritten, die die Studierenden selbst und auch Dritte zur Mitfinanzierung der tertiären Bildung ermutigen sollen (s.Kasten).

In den 22 OECD-Ländern, die Daten über private Bildungsausgaben zur Verfügung gestellt haben, stammen insgesamt 20 Prozent der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen aus dem privaten Sektor, was einem Anteil von 1,2 Prozent am gesamten BIP entspricht. Es bestehen jedoch erhebliche Unterschiede zwischen den Ländern im Hinblick auf den jeweiligen Finanzierungsbeitrag der direkten Nutzer des Bildungssystems und der Gesellschaft insgesamt. So betragen die privaten Zahlungen an Bildungseinrichtungen (ohne öffentliche Subventionen) in Australien, Deutschland, Griechenland, Korea und den Vereinigten Staaten mehr als 1 Prozent des BIP.

Während in Korea und den Vereinigten Staaten der größte Teil der privaten Ausgaben von den privaten Haushalten bestritten wird, wird in Deutschland ein Großteil der privaten Ausgaben von Wirtschaftsunternehmen getragen, indem sie die praxisbezogene Komponente des dualen Ausbildungssystems finanzieren. In Island, Kanada, Mexiko, Spanien, der Tschechischen Republik und Ungarn liegen die privaten Ausgaben immer noch zwischen 0,5 und 1,0 Prozent des BIP. In Italien, den Niederlanden, Portugal und Schweden dagegen liegen sie unter 0,2 Prozent des BIP.

In einigen Ländern machen die privaten Bildungsausgaben, die keine Zahlungen an Bildungseinrichtungen darstellen (z.B. Ausgaben der privaten Haushalte für den Lebensunterhalt der Schüler und Studierenden, für Lehrbücher und sonstiges Lehrmaterial), einen erheblichen Anteil aus und entsprechen bzw. übersteigen beispielsweise in Australien, Dänemark, den Niederlanden und Spanien 0,5 Prozent des BIP. Diese Formen der privaten Finanzierung von Bildungsausgaben sind jedoch von Land zu Land sehr unterschiedlich und spiegeln häufig auch den Umfang der öffentlichen Subventionen für den Lebensunterhalt von Schülern und Studierenden wider.

Obwohl der relative Anteil der privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen in vielen Ländern vergleichsweise gering erscheinen mag, ist zu beachten, dass die den Familien für die Bildung ihrer Kinder entstehenden Gesamtkosten die in diesem Indikator erfassten privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen häufig um ein Vielfaches überschreiten. In vielen Ländern gibt es darüberhinaus keine vollständigen Daten über die in diesem Indikator erfassten Ausgaben, insbesondere für private Einrichtungen und den Lebensunterhalt von Schülern/Studierenden.

Die vom privaten Sektor aufgebrauchten Finanzierungsmittel belaufen sich für die OECD-Länder insgesamt auf 1,2 Prozent des BIP.

In Korea und den U.S.A. wird ein Großteil der privaten Finanzierungsmittel von den privaten Haushalten aufgebracht, während in Deutschland Wirtschaftsunternehmen den Hauptanteil der privaten Finanzierung tragen.

Die „sichtbaren“ privaten Kosten stellen nur einen Teil der von den Schülern/Studierenden und ihren Familien zu tragenden Gesamtkosten dar.

B₁

Wichtige Einflussfaktoren für die nationalen Bildungsausgaben

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

Die von einem Land für die Bildung bereitgestellten Finanzmittel hängen von mehreren, sich gegenseitig beeinflussenden, Angebots- und Nachfragefaktoren ab, z.B. von der demografischen Bevölkerungsstruktur, der Bildungsbeteiligung, dem Pro-Kopf-Einkommen, der Höhe des nationalen Preisniveaus für Bildungsressourcen sowie der Unterrichtsorganisation und Vermittlung von Lerninhalten.

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

In einigen Ländern scheinen die Bildungsausgaben im Verhältnis zur Zahl junger Menschen relativ niedrig zu liegen.

In Dänemark, Deutschland, Italien und Spanien würde der Anteil der Bildungsausgaben am BIP um mind. 0,7 Prozentpunkte höher ausfallen, wenn der relative Anteil der jüngeren Bevölkerung in diesen Ländern dem OECD-Durchschnitt entspräche (Grafik B1.3A). Umgekehrt würden die Bildungsausgaben in Island, Irland, Mexiko und Polen geringer ausfallen (um mind. 0,6 Prozentpunkte), entspräche die Zahl junger Menschen in diesen beiden Ländern dem OECD-Durchschnitt.

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

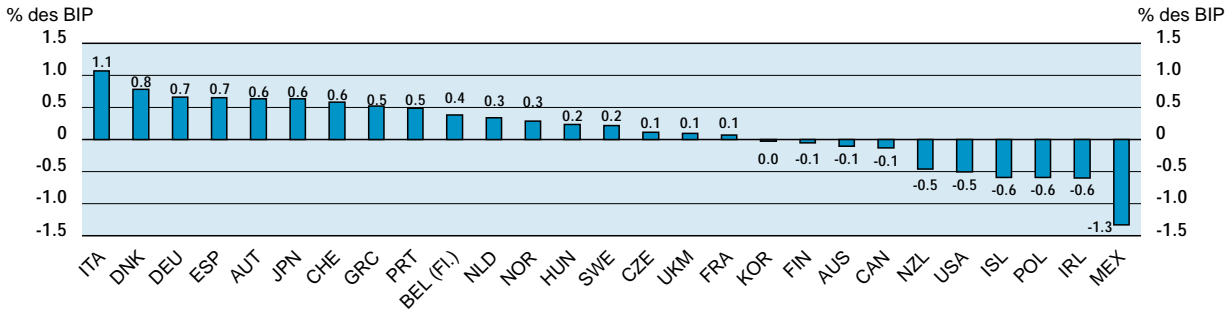
Obwohl die Länder im allgemeinen nur wenig Einfluss darauf haben, wie hoch die Anzahl der in ihnen lebenden jungen Menschen ist, ist der Anteil der jungen Menschen, die in verschiedenen Bildungsbereichen unterrichtet und ausgebildet werden, ein zentrales politisches Thema. Länderspezifische Unterschiede in der Bildungsbeteiligung sind Ausdruck unterschiedlicher Nachfrage nach Bildung - vom Elementar- bis zum Tertiärbereich - sowie unterschiedlicher Angebote an Bildungsprogrammen in den einzelnen Bildungsbereichen. Indikator C1 zeigt, dass in den OECD-Ländern die erwartete Schulzeit eines fünfjährigen Kindes zwischen zehn und 20 Jahren schwanken kann. Noch größere Unterschiede ergeben sich für die erwartete Studiendauer im Tertiärbereich mit weniger als einem Jahr in Mexiko bis zu 3,8 Jahren in Finnland.

Die Dauer der Ausbildung beeinflusst ebenfalls die Höhe der Bildungsausgaben.

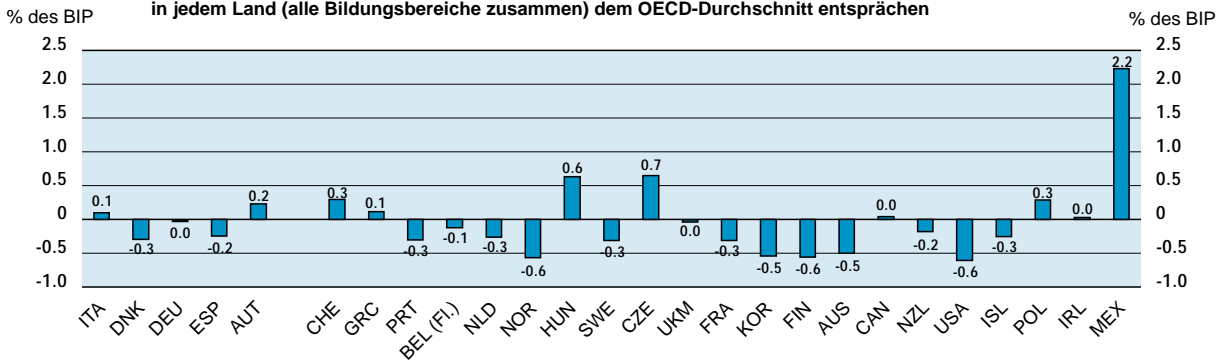
Unterschiede in der Dauer der Ausbildung spiegeln sich in einer unterschiedlichen Bildungsbeteiligung wider, und diese hat wiederum Einfluss auf die Höhe der Bildungsausgaben. Grafik B1.3B zeigt, wie sich die Ausgaben für Bildungseinrichtungen in Prozent des BIP bei ansonsten unveränderten Bedingungen verändern würden, wenn die Bildungsbeteiligung in allen OECD-Ländern gleich wäre. Generell geben Länder mit einer überdurchschnittlichen Bildungsbeteiligung, wie Dänemark, Norwegen, Schweden und die Vereinigten Staaten einen höheren Anteil ihres BIP für Bildung aus, während Länder mit geringen Bildungsausgaben, wie Griechenland, eine unterdurchschnittliche Bildungsbeteiligung aufweisen. Ausnahmen von dieser Regel bilden Mexiko, die

Grafik B1.3. Auswirkungen demografischer Faktoren und der Bildungsbeteiligung auf die Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Anteil am BIP (in %) (1997)

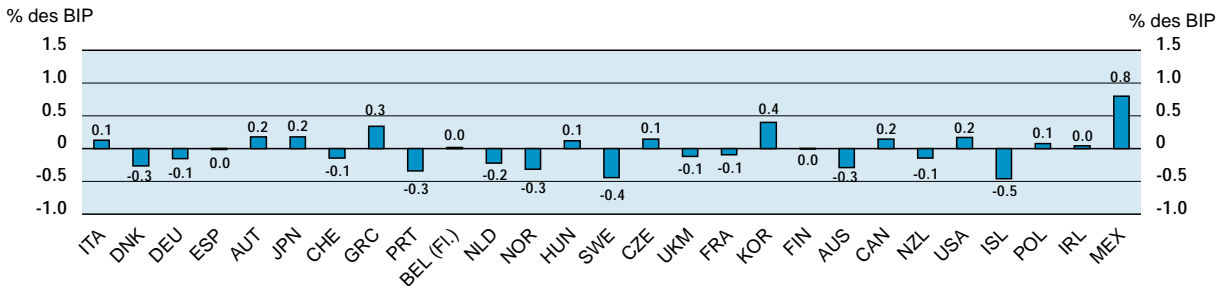
A. Geschätzter Anstieg/Rückgang der Ausgaben als Anteil am BIP (in %), wenn der Bevölkerungsanteil der 5- bis 19-Jährigen und 20- bis 29-Jährigen in jedem Land dem OECD-Durchschnitt entspräche



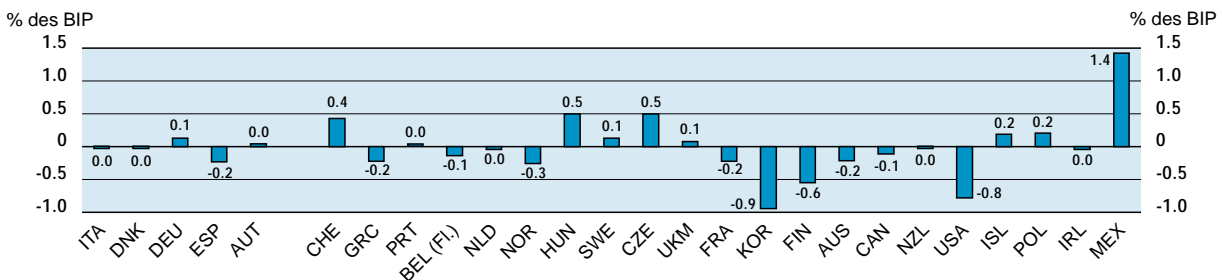
B. Geschätzter Anstieg/Rückgang der Ausgaben als Anteil am BIP (in %), wenn die Bildungsbeteiligungsmuster in jedem Land (alle Bildungsbereiche zusammen) dem OECD-Durchschnitt entsprechen



C. Geschätzter Anstieg/Rückgang der Ausgaben als Anteil am BIP (in %), wenn die Bildungsbeteiligungsmuster im Primar- und Sekundarbereich in jedem Land dem OECD-Durchschnitt entsprechen



D. Geschätzter Anstieg/Rückgang der Ausgaben als Anteil am BIP (in %), wenn die Bildungsbeteiligungsmuster im Tertiärbereich in jedem Land dem OECD-Durchschnitt entsprechen



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Werte in Grafik A.

Quelle: OECD.

B1

Tschechische Republik und Ungarn mit durchschnittlichen Bildungsausgaben und einer unterdurchschnittlicher Bildungsbeteiligung.

Wäre die Bildungsbeteiligung in allen OECD-Ländern gleich, müssten die Ausgaben in Prozent des BIP in Mexiko um 2,2 Prozent des BIP ansteigen, während sie in Australien, Finnland, Kanada, Norwegen und den Vereinigten Staaten gleichzeitig um 0,5 Prozent und mehr sinken könnten, sofern die Ausgaben pro Studierenden in jedem dieser Länder gleich blieben.

In einigen Ländern wird der Einfluss der demografischen Faktoren auf die Bildungsausgaben durch die Auswirkungen der Bildungsbeteiligung aufgehoben.

Die verschiedenen Einflussfaktoren auf die Bildungsausgaben sollten nicht isoliert betrachtet werden. In vielen Fällen, in denen demografische Veränderungen den größten Einfluss auf die Bildungskosten hat, wird dieser häufig durch die gegenläufig wirkenden Entwicklungstendenzen der Bildungsbeteiligung abgeschwächt. In Frankreich, den Niederlanden und Norwegen beispielsweise werden die potentiellen Einsparungen durch einen relativ geringen Bevölkerungsanteil junger Menschen durch vergleichsweise hohe Bildungsbeteiligungen teilweise aufgehoben. Ähnlich werden in Mexiko die potentiell hohen Bildungskosten einer verhältnismäßig großen Bevölkerungsgruppe junger Menschen durch eine unterdurchschnittliche Bildungsbeteiligung verringert.

Diese Effekte zeigen sich am deutlichsten im Tertiärbereich, wo es sowohl bei der Bildungsbeteiligung (Indikator C1) als auch bei den Kosten pro Schüler/Studierender (Indikator B4) große Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern gibt. Entspräche die Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich in den Vereinigten Staaten dem OECD-Durchschnitt, könnten die Ausgaben für tertiäre Bildung in Prozent des BIP um 0,8 Prozentpunkte niedriger ausfallen (Grafik B1.3D). Am anderen Ende des Spektrums liegt Mexiko, dessen Ausgaben für den Tertiärbereich in Prozent des BIP um 1,4 Prozentpunkte steigen müssten, wenn seine Bildungsbeteiligung dem OECD-Durchschnitt entspräche.

Die öffentlichen Ausgaben für Bildung als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben

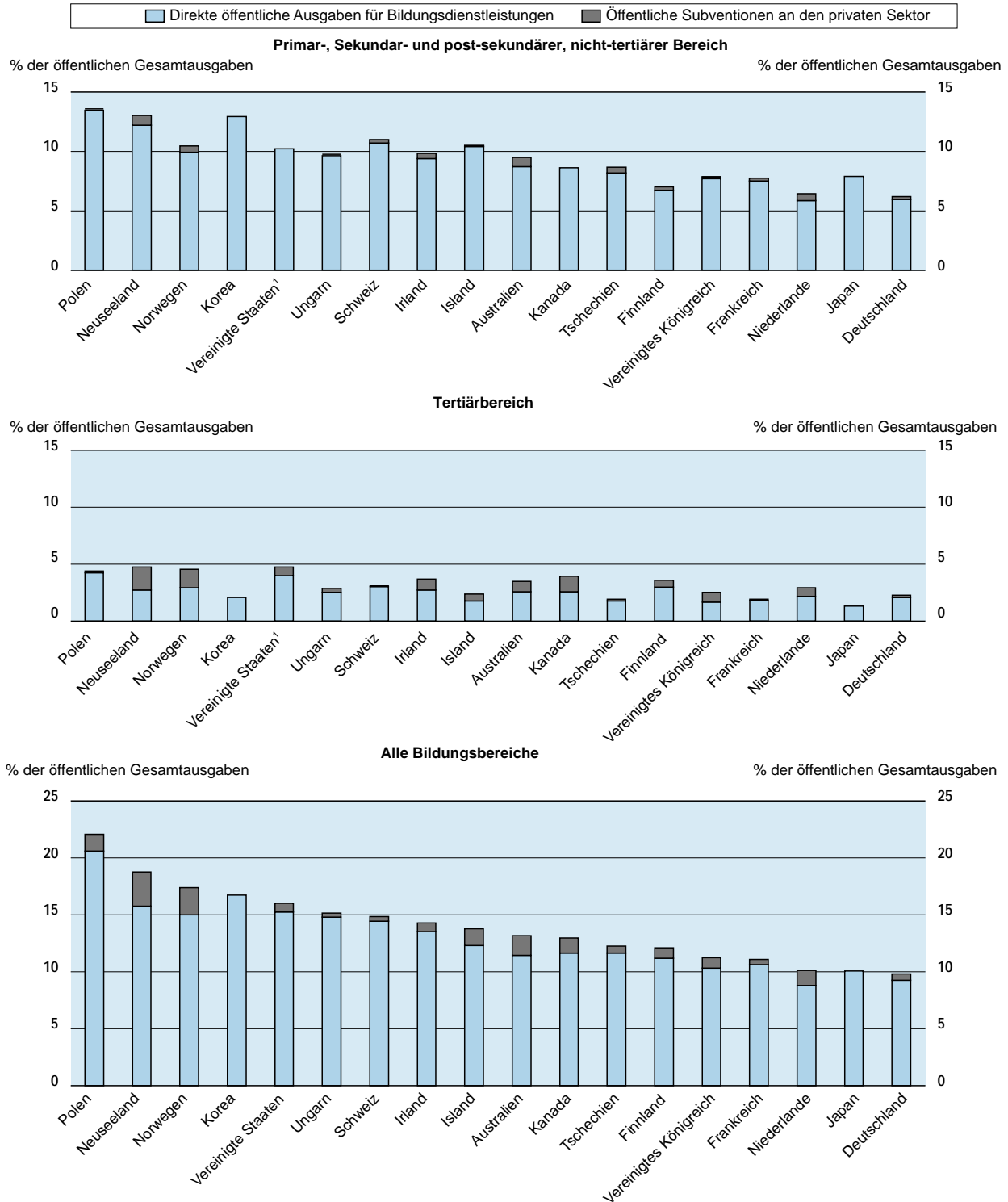
Der für Bildung und Erziehung eingesetzte Anteil des Staatshaushalts verdeutlicht deren Stellenwert im Verhältnis zu anderen öffentlichen Investitionsaufgaben.

Der prozentuale Anteil der öffentlichen Bildungsausgaben an den öffentlichen Gesamtausgaben macht deutlich, welchen Stellenwert Bildung im Vergleich zu anderen öffentlichen Ausgaben wie Gesundheitswesen, Sozialversicherungswesen, Verteidigung, innere Sicherheit, etc. einnimmt. Im Durchschnitt entfallen in den OECD-Ländern 14,4 Prozent der öffentlichen Gesamtausgaben auf die Förderung des Bildungswesens. Dabei variiert der Anteil in den einzelnen Ländern zwischen 9 bzw. 10 Prozent für Italien bzw. Deutschland und 22 Prozent für Polen (Grafik B1.4, Tabelle B1.3). Diese Ausgaben beinhalten Direktinvestitionen für Bildungseinrichtungen und öffentliche Unterstützungsleistungen an Privathaushalte (z.B. Stipendien und Darlehen für Schüler/Studierende für Schulgelder, Studiengebühren und Lebenshaltungskosten) aber auch Subventionen für private Bildungseinrichtungen (z.B. Zuschüsse für Unternehmen oder Gewerkschaftsorganisationen, die Lehrlingsausbildungsprogramme anbieten).

Aus öffentlichen Mitteln finanzierte Bildung wird hauptsächlich von öffentlichen Einrichtungen organisiert und angeboten.

In den meisten OECD-Ländern wird aus öffentlichen Mitteln finanzierte Bildung auch von öffentlichen Einrichtungen organisiert und angeboten. Es gibt allerdings auch einige Länder, in denen die Endfinanzierung auch an vom Staat unabhängige private Einrichtungen geht (Indikator B6) oder privaten Haushalten direkt zur Verfügung gestellt wird, die sie für eine Bildungseinrichtung ihrer Wahl einsetzen können. Im erstgenannten Fall könnte dies so interpretiert werden,

Grafik B1.4. Öffentliche Ausgaben für Bildung als Anteil an den öffentlichen Gesamtausgaben (in %) (1997)



B1

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

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der öffentlichen Ausgaben für alle Bildungsbereiche.

Quelle: OECD.

dass die Endfinanzierung und die Zuständigkeit für das Bildungsangebot vom Staat an nicht-staatliche Einrichtungen übertragen werden, während im zweitgenannten Fall die Schüler und Studierenden und ihre Familien selbst entscheiden können, welche Art der Bildungseinrichtung ihren Bedürfnissen am ehesten gerecht wird.

Der Anteil der Bildungsausgaben an den gesamten öffentlichen Ausgaben ist zwischen 1990 und 1997 gestiegen .

In den OECD-Ländern gehen zwischen 6,2 und 13,5 Prozent der gesamten öffentlichen Mittel in den Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereich und zwischen 1,3 Prozent und 4,8 Prozent in den Tertiärbereich.

Die Daten beziehen sich auf das Rechnungsjahr 1997 und beruhen auf der im Jahre 1999 durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (weitere Einzelheiten s. Anhang 3).

In sechs von sieben OECD-Ländern mit vergleichbaren Trendzahlen hat der Anteil der für Bildung eingesetzten öffentlichen Mittel zwischen 1990 und 1997 zugenommen. Die Spanne reicht von 0,3 Prozent in Australien bis 2,9 Prozent in Norwegen. Lediglich in Finnland ist der Anteil der öffentlichen Mittel für Bildung zurückgegangen, und zwar um 2 Prozentpunkte.

Die Beteiligung der öffentlichen Hand an der Finanzierung der verschiedenen Bildungsbereiche ist in den einzelnen OECD-Ländern sehr unterschiedlich. Im Jahre 1997 gingen zwischen 6,2 und 13,5 Prozent der gesamten öffentlichen Mittel in die Finanzierung des Primar- und Sekundarbereichs und zwischen 1,3 Prozent und 4,8 Prozent in die Finanzierung des Tertiärbereichs. In Korea, Neuseeland, Norwegen, Polen, Schweiz und den Vereinigten Staaten entfallen jeweils mehr als 10 Prozent der staatlichen Ausgaben auf die Finanzierung des Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereichs. Dagegen beträgt der Finanzierungsanteil für den Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereich in Finnland und Deutschland maximal 7 Prozent. Die Länder mit dem höchsten prozentualen Anteil der öffentlichen Ausgaben für den Tertiärbereich (über 4 Prozent) sind Kanada, Neuseeland, Norwegen, Polen und die Vereinigten Staaten.

■ DEFINITIONEN

Bei diesem Indikator sind die Bildungsausgaben in Prozent des BIP ausgedrückt und nach Finanzierungsquellen und Bildungsbereichen getrennt aufgeführt. Die Unterscheidung nach der Herkunft der Mittel bezieht sich auf die ursprüngliche Finanzierungsquelle; spätere Transferzahlungen vom öffentlichen an den privaten Sektor und umgekehrt sind dabei nicht berücksichtigt.

Im Idealfall gibt dieser Indikator sowohl die direkten privaten Kosten (z.B. Schul-/Studiengebühren und andere bildungsbezogene Gebühren, Kosten für Lehrbücher, Schuluniformen und Transport) als auch die indirekten privaten Kosten (Leistungseinbußen für Mitarbeiter, die an einer Ausbildung am Arbeitsplatz teilnehmen) wieder. Viele dieser privaten Kosten sind jedoch schwer zu bemessen und entziehen sich daher einem internationalen Vergleich. Der Schwerpunkt dieses Indikators liegt daher bei den öffentlichen und privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen.

Direkte öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen (Spalte 1 der Tabellen B1.1a, b und c) erfolgen entweder in der Form, dass eine zuständige staatliche Stelle selbst für die Bildungseinrichtungen bestimmte Bildungsressourcen erwirbt oder dass sie Zahlungen an die Bildungseinrichtungen leistet und diese für den Erwerb der Bildungsressourcen selbst zuständig sind.

Öffentliche Subventionen an Privathaushalte und andere private Institutionen für Bildungseinrichtungen (Spalte 2 der Tabellen B1.1a, b und c) bestehen aus staatlichen Transfer- und sonstigen Zahlungen an Schüler bzw. Studierende

und private Haushalte, soweit sie für Zahlungen an Bildungseinrichtungen für die Erbringung von Bildungsleistungen (z.B. Stipendien, Finanzbeihilfen und Darlehen für Studien- bzw. Schulgebühren) bestimmt sind. Darin enthalten sind ferner einige staatliche Transferleistungen und sonstige Zahlungen (hauptsächlich Zuschüsse) an andere private Einrichtungen, z.B. Subventionen für Unternehmen oder Arbeitnehmerorganisationen, die Lehrlingsprogramme anbieten, oder Zinssubventionen für private Finanzinstitute, die Studiendarlehen etc. gewähren.

Zu den Zahlungen der privaten Haushalte und anderer privater Einrichtungen an Bildungseinrichtungen (Spalte 3 der Tabellen B1.1a, b und c) gehören Schul- und Studiengebühren und sonstige Gebühren, abzüglich der dagegen aufzurechnenden öffentlichen Subventionen.

Öffentliche Subventionen an private Haushalte, die nicht für Zahlungen an Bildungseinrichtungen bestimmt sind (s. Spalte 7 der Tabellen B1.1a, b und c), umfassen Unterstützungsleistungen für den Lebensunterhalt von Schülern und Studierenden sowie bestimmte Bar- oder Sachleistungen für Schüler und Studierende, wie kostenlose oder ermäßigte Fahrten mit öffentlichen Verkehrsmitteln oder Familienbeihilfen, die an den Schüler-/Studierendenstatus gebunden sind. (Diese Subventionen sind auch in der Spalte 5 der Tabellen B1.1a, b und c enthalten).

Nicht an Bildungseinrichtungen geleistete private Zahlungen (Spalte 6 der Tabellen B1.1a, b und c) betreffen den direkten Erwerb von Gegenständen des persönlichen Bedarfs für Bildungszwecke und subventionierte Ausgaben für den Lebensunterhalt von Schülern/Studierenden.

Nicht enthalten sind in diesen Daten Vergünstigungen für Schüler/Studierende und private Haushalte in Form von Steuerermäßigungen, Steuer-subventionen oder sonstigen steuerlichen Sonderbehandlungen. Ferner ist zu beachten, dass die Erfassung der aus privaten Quellen finanzierten Bildungsausgaben noch sehr uneinheitlich ist.

In Tabelle B1.2 wird jede der folgenden drei Ausgabengrößen in Prozent der öffentlichen Gesamtausgaben eines Landes ausgedrückt: 1. direkte öffentliche Ausgaben für Bildungsdienstleistungen; 2. öffentliche Subventionen an den Privatsektor; 3. die gesamten, mit öffentlichen Mitteln finanzierten Bildungsausgaben.

Die direkten öffentlichen Ausgaben für Bildungsdienstleistungen beinhalten sowohl direkt vom Staat eingesetzte Mittel zur Einstellung von Lehrpersonal und die Beschaffung sonstiger Ressourcen sowie vom Staat an öffentliche und private Einrichtungen gezahlte Mittel, über die diese Einrichtungen für die Beschaffung von Bildungsressourcen selbst verfügen können.

Die Angaben zu den öffentlichen Subventionen beinhalten Stipendien und andere Finanzhilfen für Schüler/Studierende sowie bestimmte Unterstützungsleistungen an andere private Einrichtungen. Die Zahlen für die öffentlichen Gesamtausgaben für alle Ausgabenzwecke (der Nenner bei allen Prozentberechnungen) wurden der OECD-Datenbank Volkswirtschaftliche Gesamtrechnungen (s. Anhang 2) entnommen.

B1

Daten für 1989/90 beruhen auf einer speziellen Erhebung, die 1997 in allen OECD-Ländern durchgeführt wurde.

Aus den Tabellen B1.1 und B1.2 sind die Ausgaben für Bildungsdienstleistungen im Rechnungsjahr 1990 zu ersehen. Die Daten für die Ausgaben des Jahres 1990 wurden im Rahmen einer speziellen Erhebung im Jahre 1997 ermittelt. Die Länder wurden aufgefordert, die Daten für 1990 entsprechend den Definitionen und den Methoden der 1997 durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik zu erfassen.

Die Daten für 1990 sind in Preisen von 1996 ausgedrückt.

Sämtliche Ausgaben ebenso wie die BIP-Zahlen für 1990 wurden auf das Preisniveau von 1996 umgerechnet. Grundlage für die Umrechnung war der Index der Verbraucherpreise.

Die zur Berechnung der Auswirkungen der demografischen Entwicklung der Schüler- und Studierendenbevölkerung und der Bildungsbeteiligung auf den Indikator angewandte Methodik ist in Anhang 3 näher beschrieben.

Der Ländermittelwert ist der einfache Durchschnitt aller OECD-Länder, für die Daten vorliegen. Der Wert „OECD insgesamt“ ist der Wert des Indikators bei Betrachtung der OECD-Region als Gesamtheit (weitere Einzelheiten hierzu finden sich im Abschnitt „Hinweise für den Leser“).

Die für die Berechnung des Veränderungsindex herangezogenen Daten beschränken sich auf die Jahre 1990 bis 1996 und beruhen auf der Klassifikation von ISCED-76.

Auf Grund der Einführung der neuen Klassifikation ISCED-97 sind Daten über die Finanzierung des Bildungswesens für den Zeitraum nach 1996 nicht mehr mit früheren Daten vergleichbar, wenn sie nach Bildungsniveau aufgeschlüsselt sind. Aus diesem Grund wurden die für die Berechnung des Veränderungsindex verwendeten Daten aus Vergleichbarkeitsgründen auf den Zeitraum 1990 bis 1996 beschränkt und beziehen sich auf die ISCED-76-Klassifikation. Es ist jedoch nicht zu erwarten, dass die Änderung der Klassifikation einen Einfluss auf die Größenordnung der bei den einzelnen Ländern beobachteten Trends hat, da sowohl die Anfangs- als auch die Endpunkte in gleicher Weise angepasst würden.

Tabelle B1.1.a. **Bildungsausgaben als Anteil am BIP (in %) für alle Bildungsbereiche zusammen, nach Herkunft der Mittel**

	1997							1990	
	Direkte öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen	Öffentl. Subventionen an priv. Haushalte und andere priv. Empfänger ohne staatl. Subventionen für die Lebenshaltungskosten der Schüler/Studierenden	Private Zahlungen an Bildungseinrichtungen ohne staatl. Subventionen an priv. Haushalte oder andere priv. Empfänger	Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen aus priv. und staatl. Quellen	Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen aus öffentl., priv. und intern. Quellen, zzgl. öffentl. Subventionen an priv. Haushalte	Private Zahlungen, die nicht in Bildungseinrichtungen fließen	Finanzielle Zuschüsse und Beihilfen an Schüler/Studierende, die nicht den Zahlungen priv. Haushalte an Bildungseinrichtungen für Bildungszwecke zuzuordnen sind	Direkte öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen	Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen aus priv. und staatl. Quellen
OECD-Länder									
Australien	4.3	0.20	1.09	5.6	6.1	0.5	0.48	4.3	4.9
Österreich	6.0	0.04	0.45	6.5	6.7	m	0.23	5.2	m
Belgien (Flämischer Teil)	4.8	0.04	0.36	5.2	5.4	0.2	0.23	4.8	m
Kanada	5.4	0.45	0.70	6.5	6.7	0.4	0.19	5.4	5.7
Tschechische Republik	4.5	n	0.65	5.2	5.5	m	0.27	m	m
Dänemark	6.5	n	0.31	6.8	8.2	1.4	1.43	6.2	6.4
Finnland	6.3	0.02	x	6.3	6.9	m	0.54	6.4	6.4
Frankreich	5.8	0.12	0.40	6.3	6.4	0.3	0.13	5.1	5.6
Deutschland	4.5	n	1.16	5.7	5.9	0.3	0.29	m	m
Griechenland	3.5	m	1.40	4.9	4.9	m	m	m	m
Ungarn	4.5	0.04	0.60	5.2	5.3	m	0.09	5.0	5.3
Island	5.1	x	0.56	5.7	6.0	m	0.30	4.3	4.8
Irland	4.5	0.09	0.41	5.0	5.5	m	0.46	4.7	5.2
Italien	4.6	0.05	0.15	4.8	4.9	0.4	0.08	5.8	m
Japan	3.6	m	1.17	4.8	m	m	m	3.6	4.7
Korea	4.4	m	2.94	7.4	7.4	m	n	m	m
Luxemburg	4.2	0.06	m	m	m	m	0.10	m	m
Mexiko	4.5	n	0.95	5.5	5.6	0.3	0.11	3.2	m
Niederlande	4.3	0.24	0.14	4.7	5.1	0.6	0.44	m	m
Neuseeland	6.1	x	m	m	m	m	1.19	5.5	m
Norwegen	6.6	m	m	m	m	m	m	m	m
Polen	5.8	0.37	m	m	m	m	0.06	m	m
Portugal	5.8	a	0.02	5.8	5.9	0.1	0.11	4.3	m
Spanien	4.7	0.03	0.94	5.7	5.8	0.5	0.10	4.2	4.9
Schweden	6.8	a	0.17	6.9	8.5	m	m	m	m
Schweiz	5.4	0.07	0.49	6.0	6.1	0.1	0.11	5.0	m
Türkei	m	m	m	m	m	m	m	3.2	3.2
Vereinigtes Königreich	4.6	0.17	m	m	m	m	0.27	4.3	m
Vereinigte Staaten	5.2	m	1.70	6.9	7.1	0.1	m	m	m
Ländermittel	5.1	0.09	0.76	5.8	6.1	0.4	0.31	4.8	5.2
OECD insgesamt	4.8	0.10	1.23	6.1	6.5	0.3	0.21	4.4	5.0
WEI-Teilnehmerstaaten									
Argentinien	3.7	n	0.71	4.4	4.4	n	n	m	m
Brasilien ¹	4.8	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	3.2	0.12	2.52	5.9	5.9	m	0.03	m	m
Israel ²	7.5	0.12	1.74	9.4	9.4	0.6	n	m	m
Malaysia	4.4	n	0.32	4.7	4.7	0.1	n	m	m
Paraguay	3.7	n	m	m	m	n	n	m	m
Philippinen	3.0	0.02	1.42	4.4	4.5	1.6	a	m	m
Thailand	4.5	m	m	m	m	m	m	m	m
Uruguay	2.6	a	m	m	m	a	a	m	m
Zimbabwe	6.5	n	n	6.5	6.8	n	0.29	m	m

1. Daten für 1996.

2. Daten für 1995.

Quelle: OECD-Bildungsdatenbank. Anmerkungen s. Anhang 3.

B1

Tabelle B1.1b. **Bildungsausgaben für den Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereich als Anteil am BIP (in %), nach Herkunft der Mittel (1997)**

	Direkte öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen	Öffentl. Subventionen an priv. Haushalte und andere priv. Empfänger ohne staatl. Subventionen für die Lebenshaltungskosten der Schüler	Private Zahlungen an Bildungseinrichtungen ohne staatl. Subventionen an priv. Haushalte oder andere priv. Empfänger	Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen aus priv. und staatl. Quellen	Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen aus öffentl., priv. und intern. Quellen, zzgl. öffentl. Subventionen an priv. Haushalte	Private Zahlungen, die nicht in Bildungseinrichtungen fließen	Finanzielle Zuschüsse und Beihilfen an Schüler, die nicht den Zahlungen priv. Haushalte an Bildungseinrichtungen für Bildungszwecke zuzuordnen sind
OECD-Länder							
Australien	3.3	0.02	0.53	3.9	4.2	0.3	0.29
Österreich	4.2	0.01	0.13	4.3	4.3	m	0.01
Belgien (Flämischer Teil)	3.3	n	0.21	3.6	3.6	m	0.01
Kanada	4.0	m	0.33	4.3	4.3	m	m
Tschechische Republik	3.2	n	0.45	3.6	3.8	m	0.20
Dänemark	4.3	n	0.09	4.4	5.0	0.7	0.66
Finnland	3.8	m	x	3.8	4.0	m	0.19
Frankreich	4.1	0.09	0.23	4.4	4.4	0.2	0.07
Deutschland	2.9	n	0.91	3.8	3.9	0.2	0.15
Griechenland	2.5	m	1.22	3.7	3.7	m	m
Ungarn	2.9	n	0.26	3.2	3.2	m	0.02
Island	3.9	x	0.21	4.1	4.2	m	0.06
Irland	3.4	n	0.12	3.5	3.7	m	0.18
Italien	3.4	n	n	3.4	3.4	0.1	0.03
Japan	2.8	m	0.25	3.1	3.1	a	m
Korea	3.4	n	0.88	4.3	4.3	m	a
Luxemburg ¹	4.1	0.06	m	m	m	m	m
Mexiko	3.3	n	0.62	3.9	4.0	0.2	0.04
Niederlande	2.9	0.10	0.11	3.1	3.3	0.3	0.18
Neuseeland	4.7	x	m	m	m	m	0.34
Norwegen	4.4	m	m	m	m	m	m
Polen	3.8	0.10	m	m	m	m	0.01
Portugal	4.4	a	n	4.4	4.5	0.1	0.06
Spanien	3.5	n	0.45	3.9	4.0	0.3	0.03
Schweden	4.7	a	0.01	4.7	5.6	m	0.88
Schweiz	4.0	0.05	0.49	4.5	4.6	0.1	0.07
Türkei	m	m	m	m	m	m	m
Vereinigtes Königreich	3.4	0.01	m	m	m	m	0.02
Vereinigte Staaten ¹	3.5	m	0.36	3.8	3.8	n	m
Ländermittel	3.6	0.02	0.36	3.9	4.0	0.2	0.16
OECD insgesamt	3.4	0.02	0.38	3.7	3.8	0.1	0.10
WEI-Teilnehmerstaaten							
Argentinien	2.7	a	0.26	3.0	3.0	a	a
Brasilien ²	3.5	m	m	m	m	m	m
Chile	2.5	a	1.15	3.7	3.7	m	0.01
Indien ¹	1.9	m	0.09	2.0	2.0	m	n
Israel ^{1,3}	5.1	0.05	0.33	5.4	5.4	0.3	n
Jordanien ¹	4.7	a	m	m	m	m	a
Malaysia	3.0	n	n	3.0	3.0	n	0.01
Paraguay	3.0	a	m	m	m	n	a
Philippinen	2.4	0.02	0.49	2.9	2.9	1.2	a
Thailand ¹	2.4	m	m	m	m	m	m
Uruguay	1.8	a	m	m	m	a	a
Zimbabwe	5.0	n	n	5.0	5.1	n	0.11

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

2. Daten für 1996.

3. Daten für 1995.

Quelle: OECD-Bildungsdatenbank. Anmerkungen s. Anhang 3.

Tabelle B1.1c. **Bildungsausgaben für den Tertiärbereich als Anteil am BIP (in %), nach Herkunft der Mittel (1997)**

	Direkte öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen	Öffentl. Subventionen an priv. Haushalte und andere priv. Empfänger ohne staatl. Subventionen für die Lebenshaltungskosten der Studierenden	Private Zahlungen an Bildungseinrichtungen ohne staatl. Subventionen an priv. Haushalte oder andere priv. Empfänger	Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen aus priv. und staatl. Quellen	Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen aus öffentl., priv. und intern. Quellen, zzgl. öffentl. Subventionen an priv. Haushalte	Private Zahlungen, die nicht in Bildungseinrichtungen fließen	Finanzielle Zuschüsse und Beihilfen an Studierende, die nicht den Zahlungen priv. Haushalte an Bildungseinrichtungen für Bildungszwecke zuzuordnen sind
OECD-Länder							
Australien	1.0	0.18	0.53	1.7	1.9	0.2	0.19
Österreich	1.3	0.03	0.17	1.5	1.7	m	0.20
Belgien (Flämischer Teil)	0.8	0.04	0.10	0.9	1.2	m	0.22
Kanada	1.2	0.45	0.35	2.0	2.2	0.4	0.19
Tschechische Republik	0.7	n	0.11	0.8	0.9	m	0.07
Dänemark	1.1	n	0.01	1.2	1.8	0.6	0.63
Finnland	1.7	0.02	x	1.7	2.0	m	0.35
Frankreich	1.0	0.03	0.14	1.2	1.2	0.1	0.06
Deutschland	1.0	n	0.08	1.1	1.2	0.1	0.13
Griechenland	1.0	m	0.18	1.2	1.2	m	m
Ungarn	0.8	0.04	0.22	1.0	1.1	m	0.08
Island	0.7	x	0.04	0.7	1.0	m	0.25
Irland	1.0	0.09	0.29	1.4	1.7	m	0.28
Italien	0.6	0.05	0.15	0.8	0.9	0.4	0.05
Japan	0.5	m	0.58	1.1	m	m	m
Korea	0.5	m	1.95	2.5	2.5	m	n
Luxemburg	0.1	n	m	m	m	m	0.09
Mexiko	0.8	n	0.27	1.1	1.2	n	0.07
Niederlande	1.1	0.12	0.03	1.2	1.5	0.3	0.25
Neuseeland	1.0	x	m	m	m	m	0.80
Norwegen	1.3	x	0.09	1.4	2.1	n	0.74
Polen	1.2	m	m	m	m	m	0.05
Portugal	1.0	a	0.02	1.0	1.1	n	0.05
Spanien	0.9	0.03	0.27	1.2	1.3	0.1	0.06
Schweden	1.6	n	0.16	1.7	2.4	m	0.62
Schweiz	1.1	0.01	n	1.1	1.2	n	0.04
Türkei	0.8	m	m	m	m	m	m
Vereinigtes Königreich	0.7	0.16	0.12	1.0	1.3	m	0.25
Vereinigte Staaten ¹	1.4	m	1.29	2.7	2.9	0.1	m
Ländermittel	1.0	0.06	0.31	1.3	1.5	0.2	0.23
OECD insgesamt	1.0	0.08	0.70	1.7	2.0	0.1	0.14
WEI-Teilnehmerstaaten							
Argentinien	0.8	n	0.29	1.0	1.1	n	n
Brasilien ²	0.8	m	m	m	m	m	m
Chile	0.4	0.12	1.24	1.8	1.8	m	0.02
Israel ³	1.2	0.05	0.77	2.0	2.0	n	n
Malaysia	1.1	n	0.28	1.4	1.6	n	0.27
Paraguay	0.7	a	m	m	m	n	a
Philippinen	0.5	0.01	0.93	1.4	1.4	0.4	a
Thailand	1.0	m	m	m	m	m	m
Uruguay	0.6	a	m	m	m	a	a
Zimbabwe	1.5	n	n	1.5	1.7	n	0.19

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

2. Daten für 1996.

3. Daten für 1995.

Quelle: OECD-Bildungsdatenbank. Anmerkungen s. Anhang 3.

B1

Tabelle B1.1d. **Ausgaben für Bildungseinrichtungen aus öffentlichen und privaten Quellen als Anteil am BIP (in %), nach Bildungsbereichen (1997)**

Elementar-Bereich	Primar- und Sekundarbereich				Tertiärbereich			Alle Bildungsbe-reiche zusammen (einschl. Elementarbereich und nicht spezifi-ziert)	
	Alle	Primar- und Sekundarbereich I	Sekundarbereich II	Post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	All	Tertiärbereich B	Tertiärbereich A und weiterführende Forschungsprogramme		
OECD-Länder									
Australien	0.1	3.9	2.8	1.0	0.1	1.7	0.2	1.5	5.6
Österreich	0.5	4.3	2.7	1.5	n	1.5	0.5	1.0	6.5
Belgien (Flämischer Teil)	0.5	3.6	x	x	x	0.9	x	0.9	5.2
Kanada	0.2	4.3	x	x	0.2	2.0	0.6	1.4	6.5
Tschechische Republik	0.6	3.6	2.3	1.3	0.1	0.8	0.1	0.7	5.2
Dänemark	1.0	4.4	2.8	1.5	n	1.2	x	x	6.8
Finnland	0.7	3.8	2.6	1.2	x	1.7	0.3	1.4	6.3
Frankreich	0.7	4.4	2.8	1.5	n	1.2	0.3	0.9	6.3
Deutschland	0.5	3.8	2.2	1.3	0.3	1.1	0.1	1.0	5.7
Griechenland	x	3.7	x	x	n	1.2	0.3	0.9	4.9
Ungarn	0.8	3.2	2.0	1.1	0.1	1.0	a	1.0	5.2
Island	0.3	4.1	2.6	1.3	x	0.7	n	0.6	5.7
Irland	n	3.5	2.6	0.8	0.1	1.4	x	x	5.0
Italien	0.4	3.4	2.0	1.3	n	0.8	n	0.8	4.8
Japan	0.2	3.1	2.1	0.9	x	1.1	0.1	0.9	4.8
Korea	0.1	4.3	3.0	1.3	a	2.5	0.7	1.8	7.4
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	0.5	3.9	3.0	0.9	a	1.1	x	1.1	5.5
Niederlande	0.4	3.1	2.3	0.8	x	1.2	n	1.2	4.7
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	0.6	m	m	m	m	1.4	x	x	m
Polen	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	m	4.4	x	x	a	1.0	x	x	5.8
Spanien	0.4	3.9	2.0	2.0	x	1.2	x	x	5.7
Schweden	0.6	4.7	3.2	1.5	x	1.7	x	x	6.9
Schweiz	0.2	4.5	2.9	1.6	0.1	1.1	0.1	1.0	6.0
Türkei	m	m	m	m	a	m	m	m	m
Vereinigtes Königreich	0.4	m	m	m	m	1.0	x	x	m
Vereinigte Staaten ¹	0.4	3.8	x	x	x	2.6	x	x	6.9
Ländermittel	0.4	3.9	2.5	1.3	0.1	1.3	0.2	1.1	5.8
OECD insgesamt	0.4	3.9	2.4	1.2	0.1	1.7	0.2	1.0	6.1
WEI-Teilnehmerstaaten									
Argentinien	0.4	3.0	2.4	0.6	a	1.0	0.4	0.7	4.4
Chile	0.4	3.7	2.6	1.0	a	1.8	0.2	1.6	5.9
Israel ²	0.9	5.4	2.8	2.6	x	2.0	x	x	9.4
Malaysia	0.1	3.0	x	x	n	1.4	0.4	0.9	4.7
Philippinen	m	2.9	2.6	0.2	0.1	1.4	a	0.5	4.4
Zimbabwe	x	5.0	5.0	x	x	1.5	0.6	0.8	6.5

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

2. Daten für 1995.

Quelle: OECD-Bilungsdatenbank. Anmerkungen s. Anhang 3.

Tabelle B1.2. **Index der Veränderungen bei den privaten und öffentlichen Ausgaben für Bildung zwischen 1990 und 1996, nach Bildungsbereichen (1990=100)**

	Alle Bildungsbereiche				Primar- und Sekundarbereich				Tertiärbereich			
	Direkte öffentliche Ausgaben für Bildungsein- richtungen	Direkte öffentl. Ausgaben für Bildungsein- richtungen zzgl. öffentl. Subventionen an den priv. Sektor	Direkte private Ausgaben für Bildungsein- richtungen	Direkte Gesamtaus- gaben für Bildungsein- richtungen aus öffentl. und priv. Quellen	Direkte öffent- liche Finanzierung von Bildungsein- richtungen	Direkte öffentl. Ausgaben für Bildungsein- richtungen zzgl. öffentl. Subventionen an den priv. Sektor	Direkte private Ausgaben für Bildungsein- richtungen	Direkte Gesamtaus- gaben für Bildungsein- richtungen aus öffentl. und priv. Quellen	Direkte öffentliche Finanzierung von Bildungsein- richtungen	Direkte öffentl. Ausgaben für Bildungsein- richtungen zzgl. öffentl. Subventionen an den priv. Sektor	Direkte private Ausgaben für Bildungsein- richtungen	Direkte Gesamtaus- gaben für Bildungsein- richtungen aus öffentl. und priv. Quellen
Australien	120	122	168	129	116	117	146	120	132	137	190	150
Österreich	129	132	m	m	127	127	m	m	128	141	m	m
Belgien (Fl.)	112	111	m	m	109	109	m	m	109	105	m	m
Kanada	108	111	141	115	111	111	128	112	98	111	145	120
Dänemark	124	125	235	127	112	115	x	x	113	114	x	x
Finnland	97	101	x	97	90	93	x	90	128	135	x	128
Frankreich	117	118	105	117	113	114	101	113	132	135	115	131
Ungarn	61	62	122	66	60	60	96	62	56	≤60	235	73
Irland	139	141	139	141	132	136	90	134	164	156	167	159
Italien	82	82	m	m	84	85	m	m	74	78	m	m
Mexiko	137	139	m	m	147	149	m	m	92	95	m	m
Niederlande	106	102	118	103	108	104	112	105	97	92	126	95
Neuseeland	123	133	m	m	127	132	m	m	107	135	m	m
Norwegen	115	117	m	m	107	110	m	m	132	129	m	m
Portugal	147	150	m	m	140	140	m	m	147	149	m	m
Spanien	119	119	154	124	113	113	118	114	140	142	201	152
Schweiz	106	107	m	m	108	109	m	m	99	99	m	m
Ver. Königreich	113	117	m	m	112	110	m	m	114	143	752	148

Quelle: OECD-Bildungsdatenbank. Anmerkungen s. Anhang 3.



Tabelle B1.3. **Öffentliche Bildungsausgaben als Anteil an den öffentlichen Gesamtausgaben (in %), nach Bildungsbereichen**

	1997						1990	
	Gesamt: direkte Ausgaben plus öffentl. Subventionen an den priv. Sektor			Direkte öffentl. Ausgaben für Bildungsaufgaben			Alle Bildungsbereiche zusammen	
	Primar-, Sekundar- und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Alle Bildungsbe-reiche zusammen	Primar-, Sekundar- und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Alle Bildungsbe-reiche zusammen	Gesamt: direkte Ausgaben plus öffentl. Subventionen an den priv. Sektor	Direkte öffent-liche Ausgaben für Bildungsauf-gaben
OECD-Länder								
Australien	9.5	3.5	13.2	8.7	2.6	11.4	12.9	11.5
Österreich	m	m	m	m	m	m	10.8	10.6
Belgien (Flämischer Teil)	m	m	m	m	m	m	m	m
Kanada	8.6	4.0	13.0	8.6	2.6	11.6	12.3	11.3
Tschechische Republik	8.7	2.0	12.3	8.2	1.8	11.6	m	m
Dänemark	m	m	m	m	m	m	13.0	10.6
Finnland	7.0	3.6	12.1	6.7	3.0	11.2	14.2	13.6
Frankreich	7.8	2.0	11.1	7.5	1.8	10.6	10.6	10.3
Deutschland	6.2	2.3	9.8	5.9	2.0	9.2	m	m
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	9.7	2.9	15.2	9.6	2.5	14.8	m	m
Island	10.5	2.4	14.3	10.4	1.7	13.5	13.9	10.7
Irland	9.8	3.8	13.8	9.3	2.7	12.3	12.3	11.4
Italien	6.6	1.4	9.1	6.5	1.2	8.9	m	10.8
Japan	7.8	1.3	10.1	7.8	1.3	10.1	m	11.4
Korea	12.9	2.1	16.7	12.9	2.1	16.7	m	m
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	m	m	m	m	m	m	16.6	16.5
Niederlande	6.5	3.0	10.2	5.9	2.2	8.8	m	m
Neuseeland	13.0	4.8	18.8	12.1	2.7	15.8	m	m
Norwegen	10.5	4.6	17.4	9.9	2.9	15.0	14.0	12.1
Polen	13.5	4.4	22.1	13.4	4.2	20.6	m	m
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m
Spanien	m	m	m	m	m	m	10.1	9.9
Schweden	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweiz	11.0	3.2	14.9	10.7	3.0	14.4	m	m
Türkei	m	m	m	m	m	m	m	m
Vereinigtes Königreich	8.2	2.7	12.0	8.2	1.8	11.0	10.7	10.1
Vereinigte Staaten ¹	10.2	4.8	16.0	10.2	4.0	15.3	m	m
Ländermittel	9.5	3.2	14.0	9.2	2.5	13.0	12.6	11.5
WEI-Teilnehmerstaaten								
Argentinien	10.2	2.9	13.9	x	x	x	m	m
Brasilien ²	12.2	3.2	16.9	x	x	x	m	m
Chile	11.8	2.6	15.9	x	x	x	m	m
Malaysia	9.1	4.1	14.1	x	x	x	m	m
Paraguay	15.4	3.7	19.1	x	x	x	m	m
Philippinen	22.7	4.5	28.3	x	x	x	m	m
Thailand	11.5	4.7	21.9	x	x	x	m	m
Uruguay	8.2	2.6	11.8	x	x	x	m	m
Zimbabwe	16.7	5.4	22.0	x	x	x	m	m

1. Post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich ist im Tertiärbereich enthalten, nicht jedoch im Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereich.

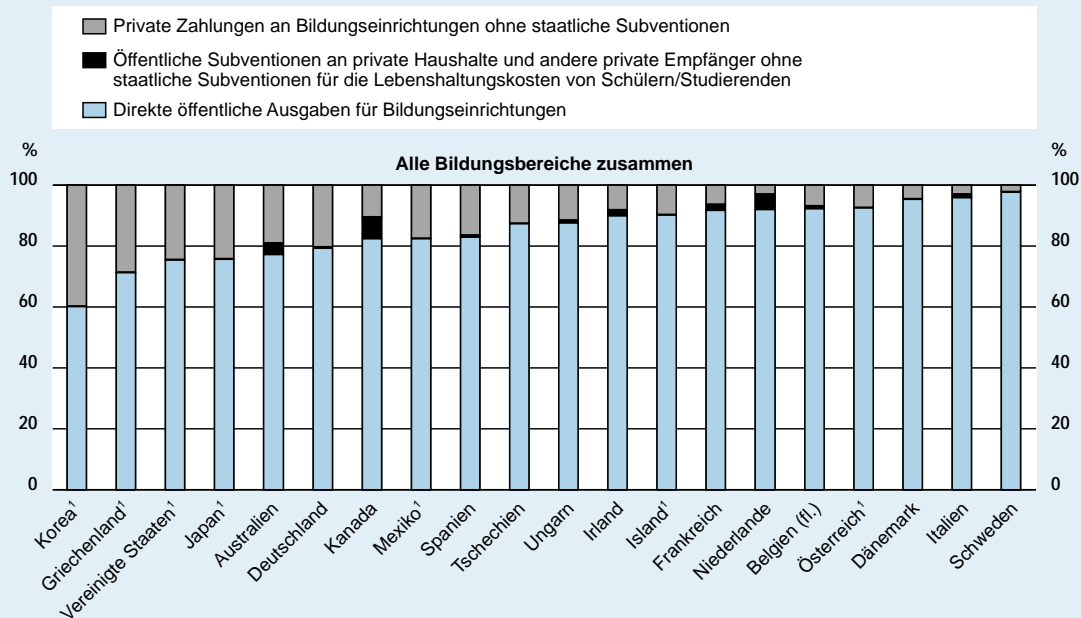
2. Daten für 1996.

Quelle: OECD-Bildungsdatenbank. Anmerkungen s. Anhang 3.

RELATIVE ANTEILE ÖFFENTLICHER UND PRIVATER BILDUNGSINVESTITIONEN

- Der Anteil der Bildungsmittel, die im privaten Sektor aufgebracht werden, nach Transferzahlungen, reicht von 2 Prozent in Schweden bis zu 40 Prozent in Korea.
- Der Anteil der privaten Ausgaben ist im Tertiärbereich höher als in den anderen Bildungsbereichen.
- Mit Ausnahme von Finnland und Schweden sind in jedem Land zumindest einige Studierende an einer tertiären Bildungseinrichtung eingeschrieben, die Studiengebühren erhebt.
- Steigende Studien- und andere Gebühren haben in der Regel nicht dazu geführt, dass es eine Senkung der öffentlichen Bildungsausgaben gegeben hätte.

Grafik B2.1. Verteilung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen (1997)



1. Öffentliche Subventionen an private Haushalte sind teilweise in Private Zahlungen enthalten.

Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge der direkten öffentlichen Ausgaben.

Quelle: OECD-Bildungsdatenbank. Anmerkungen s. Anhang 3.

■ POLITISCHER HINTERGRUND

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

... und deren Entwicklung seit 1990.

In mehreren Ländern ist die gemeinsame Kostenträgerschaft von Bildungsteilnehmern und Gesellschaft Gegenstand intensiver Debatten. Dieses Thema stellt sich besonders zu Beginn und Ende des Bildungsweges, d.h. in der frühen Kindheit und in der Tertiärstufe, in denen eine vollständige oder fast vollständige Finanzierung durch öffentliche Mittel in verschiedenen Ländern weniger üblich ist.

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

Als Folge hiervon gilt in zunehmendem Maße die Finanzierung durch öffentliche Mittel als nur ein, wenn auch sehr wichtiger Teil, der Bildungsfinanzierung, während gleichzeitig die Finanzierung aus privaten Quellen zunehmend an Bedeutung gewinnt. In vielen Ländern besteht die Besorgnis, dass sich das Gleichgewicht zwischen öffentlicher und privater Finanzierung so stark verschieben könnte, dass potenzielle Bildungsteilnehmer dadurch eher vom Lernen ferngehalten als ihm zugeführt werden.

■ ERGEBNISSE UND ERLÄUTERUNGEN

Anteile der öffentlichen und privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen

Nach wie vor gilt Bildung in erster Linie als öffentliche Aufgabe, obwohl der Anteil der privaten Finanzierung der „sichtbaren“ Kosten erheblich ist und weiter zunimmt.

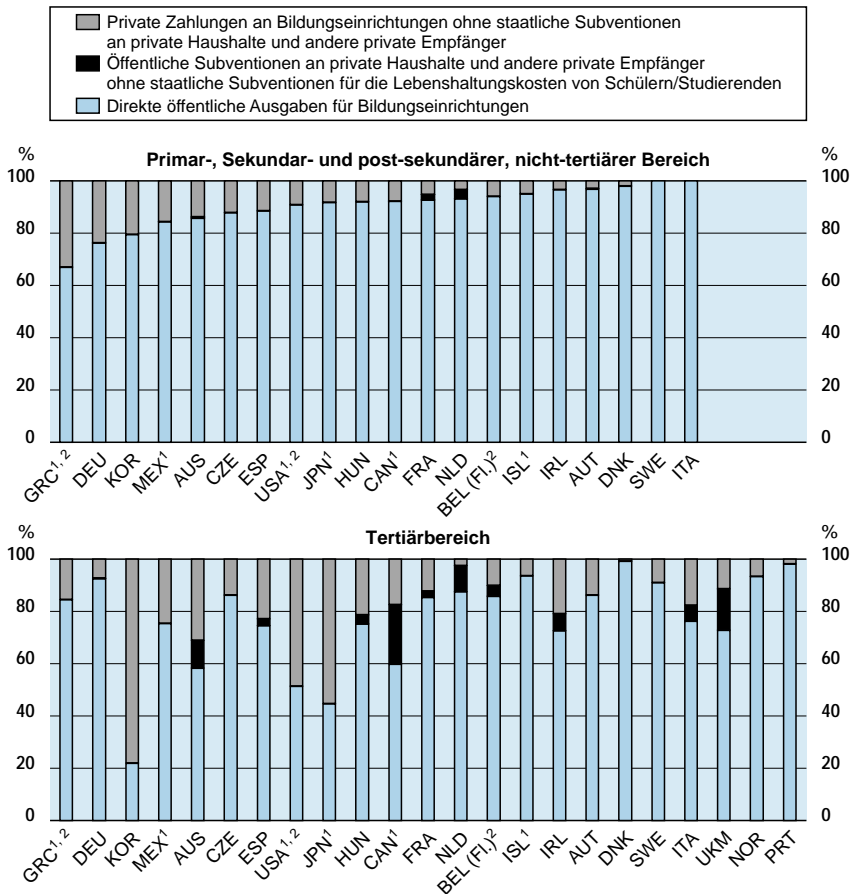
Nach wie vor gilt Bildung in erster Linie als öffentliche Aufgabe, obwohl der Anteil der privaten Finanzierung der „sichtbaren« Kosten erheblich ist und weiter zunimmt. Tabelle B2.1 zeigt die relativen Finanzierungsanteile für Bildungseinrichtungen aus öffentlichen und privaten Quellen. Die Spalten im linken Teil geben eine Übersicht über die Aufteilung der Finanzierungsquellen, bevor Transferzahlungen vom öffentlichen in den privaten bzw. vom privaten in den öffentlichen Bereich erfolgen. Dadurch geben sie Aufschluss über die Herkunft der Mittel für die Bildungsfinanzierung. Die Spalten im rechten Teil zeigen die Ausgaben nach den erfolgten Transferzahlungen und geben damit Aufschluss über die endgültigen Geldgeber der Bildungseinrichtungen. So beinhalten beispielsweise die aus privaten Quellen bereitgestellten Mittel sämtliche bildungsspezifischen Gebühren (z.B. Schul- und Studiengebühren), die an Bildungseinrichtungen entrichtet werden, einschließlich des Teils, der in Form öffentlicher Subventionen an Privathaushalte gezahlt wird.

Bei den OECD-Ländern, für die Daten vorliegen, variiert der Anteil der aus privaten Finanzierungsquellen stammenden Mittel für Bildungseinrichtungen zwischen maximal 3 Prozent in Italien, den Niederlanden und Schweden und über 18 Prozent in Australien und Deutschland.

Private Ausgaben nach Transferzahlungen erhöhen den Anteil der privaten Finanzierung

Betrachtet man die Endfinanzierung (nach Zahlung der Transferleistungen) zeigt sich in fast allen Ländern ein Anstieg des Anteils des aus dem privaten Sektor stammenden Bildungsausgaben, mit Ausnahme von Dänemark, Schweden und der Tschechischen Republik, wo dieser Anteil sich nicht ändert. Am stärk-

Grafik B2.2. Verteilung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen nach Bildungsbereich (1997)



Obwohl Bildung in allen Bereichen weiterhin eine vorwiegend öffentliche Verantwortung bleibt, ist der private Anteil im Tertiärbereich substantiell.

B₂

1. Öffentliche Subventionen an private Haushalte sind teilweise in 'Private Zahlungen' enthalten.
2. Der post-sekundäre, nicht-tertiäre Bereich ist im Tertiärbereich enthalten oder es liegen keine Daten vor.

Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge der direkten öffentlichen Ausgaben.
 Quelle: OECD-Bildungsdatenbank. Anmerkungen s. Anhang 3.

sten erhöht sich der Anteil der privaten Bildungsausgaben, nach Zahlung der Transferleistungen, in Kanada und den Niederlanden. Für eine Reihe von Ländern gibt es kein Zahlenmaterial über die private Finanzierung von Bildungseinrichtungen und die öffentlichen Subventionen an Bildungseinrichtungen. Es kann also davon ausgegangen werden, dass in allen Ländern, die Zahlen über die Endfinanzierung ausweisen, aber keine Angaben über die ursprüngliche Herkunft der Finanzierungsmittel machen, Transferzahlungen der öffentlichen Hand an private Haushalte bzw. andere private Empfänger eine wichtige Rolle bei der Bildungsfinanzierung spielen. Die Spanne für den Anteil der privatwirtschaftlichen Finanzierungsmittel im Anschluss an die Transferzahlungen reicht von 2 Prozent in Schweden bis sogar 40 Prozent in Korea.

in Australien, Irland, Italien, Kanada und den Niederlanden.

In Korea und den U.S. stammen die privaten Mittel größtenteils von den privaten Haushalten, in Deutschland hauptsächlich von gewerblichen Unternehmen.

Am höchsten ist der Anteil der privaten Finanzierung im Tertiärbereich.

Einige der Länder mit den höchsten Bildungsausgaben finanzieren einen beträchtlichen Teil ihrer Bildungsressourcen aus privaten Mitteln.

In sieben OECD-Ländern sind alle Studierenden im tertiären Bereich in Einrichtungen eingeschrieben, die Studiengebühren berechnen.

Die Familien spielen eine zunehmend größere Rolle bei der Bildungsfinanzierung.

In Korea und den Vereinigten Staaten bestehen die Ausgaben des privaten Sektors hauptsächlich aus Studien- und anderen Gebühren für den Tertiärbereich. Dagegen beziehen sich fast die gesamten Ausgaben des privaten Sektors in Deutschland auf Finanzierungsbeiträge der Unternehmen zum dualen System der beruflichen Ausbildung im Sekundärbereich II.

In den meisten OECD-Ländern ist der Anteil der privaten Finanzierung für Bildung im tertiären Bereich höher als in den anderen Bildungsbereichen. Auch sind die Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern im Tertiärbereich am größten. Der Anteil der von Privatpersonen, Unternehmen und sonstigen privaten Quellen für tertiäre Bildungseinrichtungen aufgebrauchten Mittel, ohne Berücksichtigung öffentlicher Finanzhilfen für Studierende, reicht von maximal 2 Prozent in Dänemark und Portugal bis über 25 Prozent in Australien, Irland, Kanada, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten. In Japan und Korea stammen auch die Mittel für die Endfinanzierung zu über 50 Prozent aus privaten Quellen.

Die von den Studierenden und ihren Familien selbst aufgebrauchten Mittel für Unterricht und Studium sowie andere Bildungsausgaben sind je nach Steuer- und Ausgabenpolitik bzw. der Bereitschaft des Staates, Studierende finanziell zu unterstützen, von Land zu Land recht unterschiedlich. Diese Bereitschaft richtet sich wiederum nach der Art des Studiums (Voll- oder Teilzeitstudium), dem Alter der Studierenden, und danach, ob diese zu Hause oder außerhalb wohnen (Indikator B3). Allerdings ist festzustellen, dass die Kriterien dafür, wer öffentliche Mittel beanspruchen kann, sich in gewisser Hinsicht lockern. Ältere Studierende, deren Zahl stetig zunimmt (Indikator C3), haben eher schon einen eigenen Hausstand gegründet und geben einem Teilzeit- bzw. Fernstudium den Vorzug gegenüber einem Vollzeitstudium mit Unterbringung in einem Wohnheim auf dem Campus.

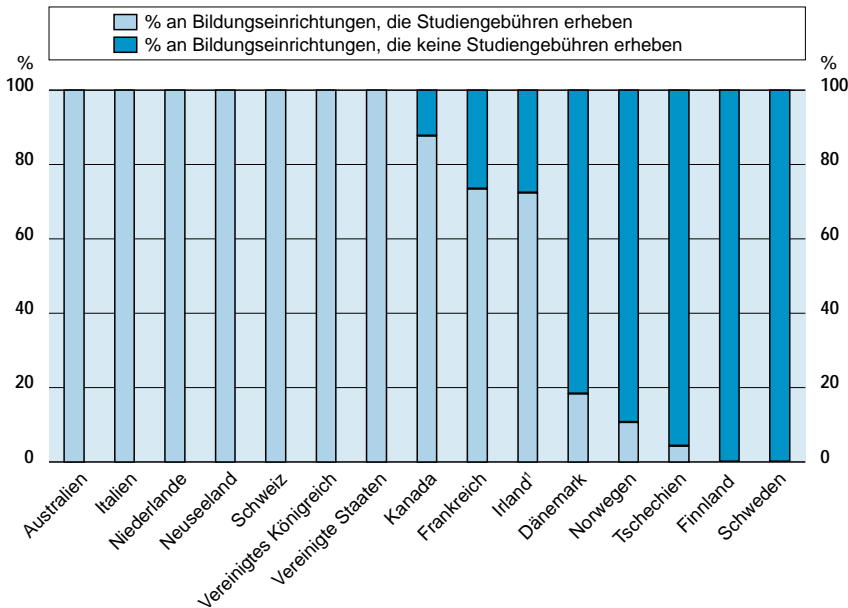
Eine Gegenüberstellung der Anteile öffentlicher und privater Bildungsausgaben mit den Gesamtausgaben für Bildung in Prozent des BIP (Indikator B1) lässt erkennen, dass in einigen der Länder mit den höchsten Bildungsausgaben gemessen am Volkseinkommen, wie Kanada, Korea und die Vereinigten Staaten, diese Mittel mit erheblicher Unterstützung privater Quellen aufgebracht werden. Umgekehrt leisten in Ländern mit relativ geringen Gesamtausgaben für die Bildung - z.B. Irland, Italien und die Niederlande - Privatpersonen nur einen relativ geringen Beitrag zur Bildungsfinanzierung. Auch hierbei gibt es natürlich Ausnahmen.

In 13 der 15 OECD-Länder, die Zahlen vorgelegt haben, studiert mindestens ein Teil der Studierenden an tertiären Einrichtungen, die Studien- und andere Gebühren erheben (Tabelle B2.2). Der prozentuale Anteil der Studierenden an solchen Einrichtungen reicht von 4 Prozent in der Tschechischen Republik bis zu 100 Prozent in Australien, Italien, Neuseeland, Niederlanden, Schweiz, im Vereinigten Königreich und in den Vereinigten Staaten. In Finnland und Schweden gibt es keine tertiären Einrichtungen, die Studiengebühren erheben.

Veränderungen bei den öffentlichen und privaten Bildungsinvestitionen

Zwischen 1990 und 1996 erhöhten sich in allen Ländern, für die Zahlen vorliegen, die privaten Direktausgaben für Bildungseinrichtungen. Der Anstieg war nicht in allen Ländern gleich sondern variierte zwischen 5 Prozent in Frankreich und mehr als 50 Prozent in Australien, Dänemark und Spanien (Grafik B2.3).

Grafik B2.3. Anteil der Studierenden an Bildungseinrichtungen, die Studiengebühren erheben (in %), Tertiärbereich (1997)



Finnland und Schweden sind die einzigen beiden Länder, in denen kein einziger Studierender an einer Bildungseinrichtung ist, die Studiengebühren erhebt (Tertiärbereich).

B₂

1. S. Anmerkung zu Irland in Tabelle B2.2

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils von Studierenden an Bildungseinrichtungen, die Studiengebühren erheben.

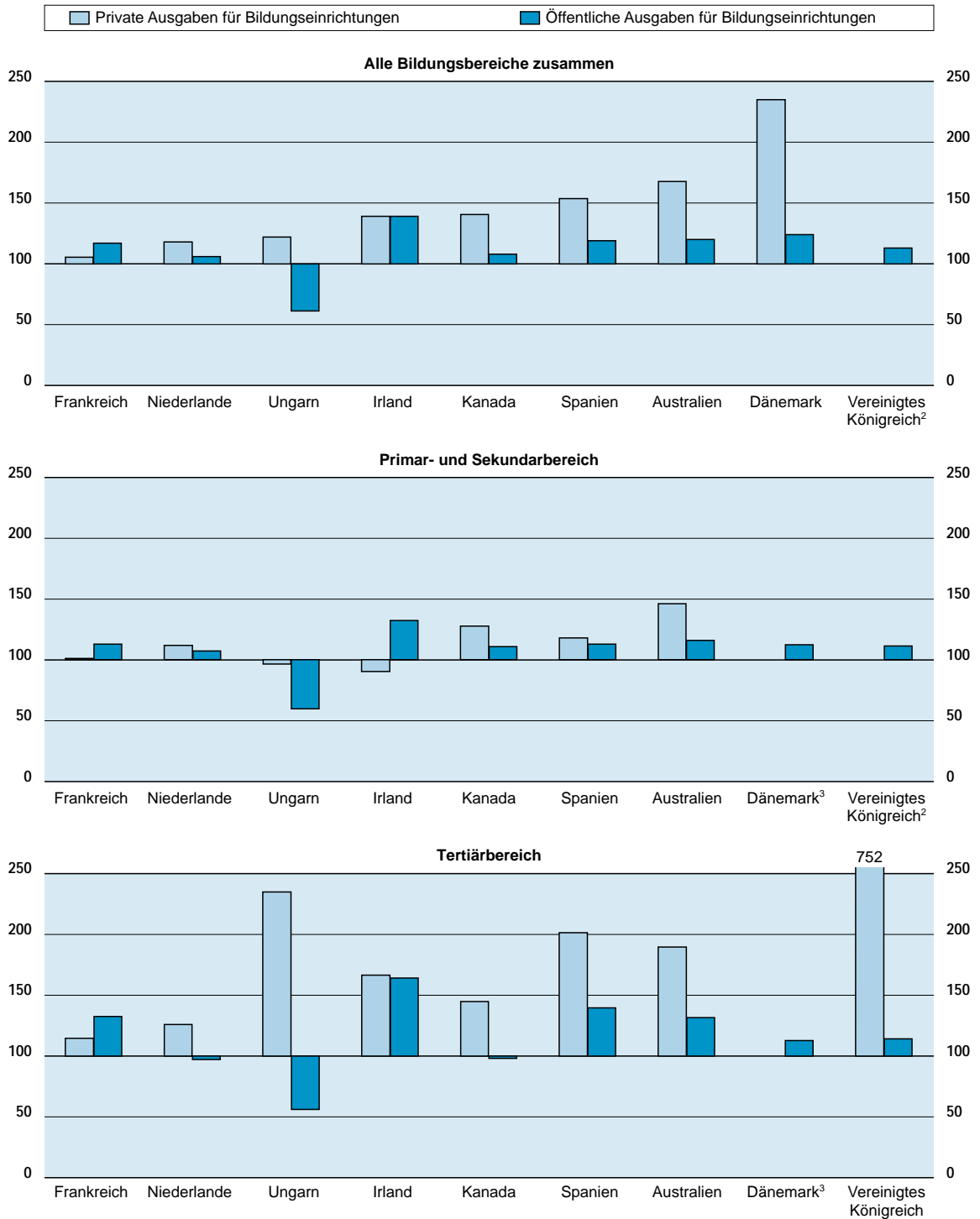
Quelle: OECD.

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

Die markantesten Veränderungen sind im Tertiärbereich zu verzeichnen, wo ein drastischer Anstieg der Bildungsbeteiligung eine eindeutige Reaktion auf die gestiegene Nachfrage widerspiegelt.

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

Grafik B2.4. Index der Veränderung bei den öffentlichen und privaten Bildungsausgaben zwischen 1990 und 1996 (1990 = 100)¹



1. Die Daten für diese Grafik sind in Tabelle B1.2 eingeschlossen.
2. Private Bildungsausgaben sind nicht erfasst.
3. Private Bildungsausgaben können nicht nach Bildungsbereich getrennt werden.

Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge der Veränderung privater Ausgaben für alle Bildungsbereiche.
Quelle: OECD.

Der Anstieg der Schul-/Studiengebühren und der sonstigen Bildungskosten haben nicht generell dazu geführt, dass die Zunahme der privaten Finanzierung mit einem Rückgang der öffentlichen Finanzierung im Bildungssektor einhergegangen wäre. Vielmehr lässt Grafik B2.3 erkennen, dass in den meisten Ländern, für die Daten für den Zeitraum 1990 bis 1996 vorliegen, auch die öffentlichen Mittel für den Bildungssektor gestiegen sind. Tatsächlich weisen einige der Länder mit den höchsten Zuwachsraten der privaten Finanzierung auch den größten Anstieg der öffentlichen Finanzierung für Bildung auf.

In Ungarn kam es zwischen 1990 und 1996 zu einer deutlichen Verschiebung der relativen Anteile öffentlicher und privater Finanzierung im Tertiärbereich. Der Anteil der direkten öffentlichen Mittel für tertiäre Einrichtungen verringerte sich um fast die Hälfte, während sich der Anteil der privaten Direktausgaben mehr als verdoppelte. Dies erklärt sich teilweise aus dem starken Anstieg der Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich, der seit 1990 in Ungarn festzustellen ist. In den Niederlanden verringerte sich die öffentliche Finanzierung leicht, während die private Finanzierung um 26 Prozent zunahm. Sowohl in den Niederlanden als auch in Kanada sind die Ausgaben der Privathaushalte für den Tertiärbereich schneller gestiegen als die öffentliche Finanzierung.

Mit den neuen Finanzierungsstrategien soll nicht nur versucht werden, die Finanzierungsbasis durch Einbeziehung eines größeren Kreises öffentlicher und privater Quellen zu verbreitern, sondern auch das Verhalten der Studierenden im Hinblick auf eine kosteneffektivere Bildungsvermittlung zu beeinflussen. Die genaue Wirkung von Studiengebühren auf das Verhalten der Studierenden ist schwer abzuschätzen, da es nicht immer möglich ist, sie getrennt von der Gewährung von Zuschüssen, steuerlichen Maßnahmen oder subventionierten Darlehen zu betrachten. Viele der Länder, in denen die Studierenden und ihre Familien überdurchschnittlich viel für die tertiäre Bildung ausgeben, weisen auch die höchste Bildungsbeteiligung im tertiären Bereich auf (Indikator C3).

■ DEFINITIONEN

Die Anteile der öffentlichen und privaten Mittel für Bildungsausgaben sind angegeben in Prozent der gesamten Bildungsausgaben, die ursprünglich dem öffentlichen und privaten Sektor entstammen oder dort aufgebracht werden. Zu den originär öffentlichen Ausgaben gehören sowohl die direkten öffentlichen Mittel für Bildungseinrichtungen als auch die Transferleistungen an den privaten Sektor. Zu den originär privaten Mitteln gehören Schul-/Studiengebühren sowie sonstige Zahlungen der Schüler/Studierenden und privaten Haushalte an Bildungseinrichtungen, abzüglich des Anteils dieser Zahlungen, der durch öffentliche Subventionen ausgeglichen wird. Die Anteile der öffentlichen und privaten Endfinanzierung sind, in Prozent ausgedrückt, die für Bildungszwecke aufgebrachten Mittel, die direkt von öffentlichen und privaten Erwerbern von Bildungsdienstleistungen aufgewendet werden. Die öffentliche Endfinanzierung beinhaltet die direkte öffentliche Beschaffung von Bildungsressourcen sowie Zahlungen an Bildungseinrichtungen und andere private Empfänger. Die private Endfinanzierung beinhaltet Schul-/Studiengebühren sowie andere private Zahlungen an Bildungseinrichtungen (unabhängig davon, ob sie durch öffentliche Subventionen ausgeglichen werden oder nicht).

In den meisten Fällen haben steigende Studiengebühren und Studierendenzahlen an privaten Hochschulen nicht zu einem Rückgang der öffentlichen Bildungsausgaben geführt.

Mit den neuen Finanzierungsstrategien soll auch das Verhalten der Studierenden im Sinne einer verbesserten Kosteneffizienz des Bildungswesens beeinflusst werden.

Die Daten beziehen sich auf das Rechnungsjahr 1997 und beruhen auf den im Jahre 1999 durchgeführten UOE-Datenerhebungen zur Bildungsstatistik (Einzelheiten s. Anhang 3)

B₂

Die für die Berechnung des Veränderungsindex herangezogenen Daten wurden auf den Zeitraum 1990 bis 1996 eingeschränkt und beruhen auf der Klassifikation ISCED-76.

Durch die Einführung der neuen Klassifikation ISCED-97 sind Daten über die Bildungsfinanzierung der Jahre nach 1996 nicht mehr mit früherem Zahlenmaterial vergleichbar. Aus diesem Grund wurden die für die Berechnung des Veränderungsindex verwendeten Daten aus Vergleichbarkeitsgründen auf den Zeitraum 1990 bis 1996 beschränkt und beziehen sich auf die Klassifikation ISCED-76. Es gibt keinen Anlass zu der Annahme, dass die Änderung der ISCED-Klassifikation die Größenordnung der in den einzelnen Ländern beobachteten Entwicklungstendenzen beeinflusst hat, da sowohl die Anfangs- als auch die Endpunkte in gleicher Weise angepasst würden.

Tabelle B2.1. Verteilung nach öffentlicher und privater Herkunft der Mittel für Bildungseinrichtungen vor (ursprüngliche Mittel) und nach (endgültige Mittel) Transferzahlungen der öffentlichen Quellen, nach Bildungsbereichen (1997)

	Ursprüngliche Mittel (ursprüngliche Quelle der für Bildung ausgegebenen Mittel)						Endgültige Mittel (nach Transferzahlungen öffentlich - privat , bzw. privat - öffentlich)					
	Primar-, Sekundar- und post-sekunda- rärer, nicht-tertiärer Bereich		Tertiärbereich		Alle Bildungsbereiche zusammen		Primar-, Sekundar- und post-sekunda- rärer, nicht-tertiärer Bereich		Tertiärbereich		Alle Bildungsbereiche zusammen	
	öffentl. Quellen	private Quellen	öffentl. Quellen	private Quellen	öffentl. Quellen	private Quellen	öffentl. Quellen	private Quellen	öffentl. Quellen	private Quellen	öffentl. Quellen	private Quellen
Australien	86	14	69	31	81	19	86	14	58	42	77	23
Österreich	97	3	m	m	m	m	97	3	86	14	92	8
Belgien (Flämischer Teil) ¹	94	6	90	10	93	7	94	6	86	14	92	8
Kanada	m	m	82	18	89	11	92	8	60	40	82	18
Tschechische Republik	88	12	86	14	87	13	88	12	86	14	87	13
Dänemark	98	2	99	1	95	5	98	2	99	1	95	5
Finnland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Frankreich	95	5	88	12	94	6	93	7	85	15	92	8
Deutschland	76	24	93	7	79	21	76	24	92	8	79	21
Griechenland ¹	m	m	m	m	m	m	67	33	85	15	71	29
Ungarn	92	8	79	21	88	12	92	8	75	25	88	12
Island	m	m	m	m	m	m	95	5	94	6	90	10
Irland	97	3	79	21	92	8	97	3	72	28	90	10
Italien	100	n	82	18	97	3	100	n	76	24	96	4
Japan	m	m	m	m	m	m	92	8	45	55	76	24
Korea	79	21	m	m	m	m	79	21	22	78	60	40
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	m	m	m	m	m	m	84	16	75	25	82	18
Niederlande	96	4	97	3	97	3	93	7	87	13	92	8
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	m	m	93	7	m	m	m	m	93	7	m	m
Polen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	m	m	98	2	m	m	m	m	98	2	m	m
Spanien	88	12	77	23	83	17	88	12	75	25	83	17
Schweden	100	n	91	9	98	2	100	n	91	9	98	2
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Vereinigtes Königreich	m	m	88	12	m	m	m	m	73	27	m	m
Vereinigte Staaten ¹	m	m	m	m	m	m	91	95	14	97	52	5
Ländermittel	91	8	87	13	90	10	90	10	77	23	85	15

1. Post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich im Tertiärbereich enthalten oder keine Daten verfügbar.

Quelle: OECD-Bildungsdatenbank. Anmerkungen s. Anhang 3.

B₂

Tabelle B2.2. **Anteil der Studierenden an Bildungseinrichtungen, die Studiengebühren erheben (in %), Tertiärbereich (1997)**

	Tertiärbereich B		Tertiärbereich A und weiterführende Forschungsprogramme		Tertiärbereich insgesamt	
	% in Bildungseinrichtungen mit Studiengebühren	% in Bildungseinrichtungen ohne Studiengebühren	% in Bildungseinrichtungen mit Studiengebühren	% in Bildungseinrichtungen ohne Studiengebühren	% in Bildungseinrichtungen mit Studiengebühren	% in Bildungseinrichtungen ohne Studiengebühren
Australien	100	a	100	a	100	a
Kanada	83	17	92	8	88	12
Tschechische Republik	19	81	a	100	4	96
Dänemark	x	x	x	x	18	82
Finnland	a	100	a	100	a	100
Frankreich	x	x	x	x	73	27
Deutschland	m	m	n	100	m	m
Irland ¹	90	10	61	39	72	28
Italien	100	a	100	a	100	a
Niederlande	100	a	100	a	100	a
Norwegen	28	72	9	91	11	89
Neuseeland	100	a	100	a	100	a
Schweden	a	100	a	100	a	100
Schweiz	100	a	100	a	100	a
Vereinigtes Königreich	100	a	100	a	100	a
Vereinigte Staaten	100	a	99	1	100	n

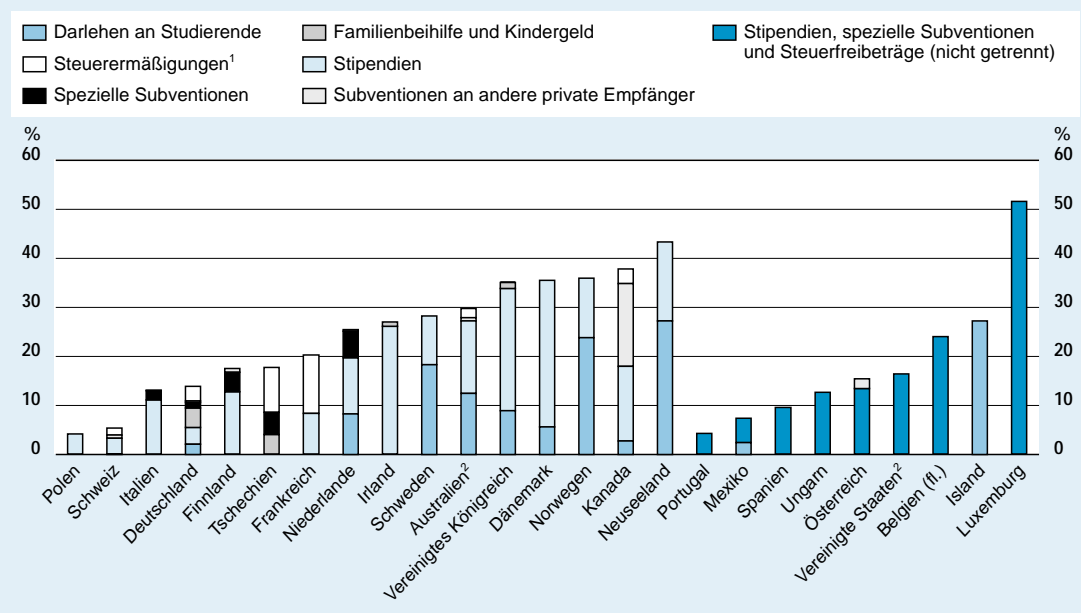
1. Irische Einrichtungen sind hier unterteilt in BA und MA Studiengänge, da Studierende in BA Studiengängen grundsätzlich von Studiengebühren befreit sind.

Quellen: Spezielle Erhebung der OECD, 1999. Anmerkungen s. Anhang 3.

ÖFFENTLICHE SUBVENTIONEN AN PRIVATHAUSHALTE

- Im Durchschnitt werden 19 Prozent der staatlichen Bildungsausgaben im Tertiärbereich für die Unterstützung von Studierenden und den privaten Haushalten verwendet.
- Die Länder stellen Unterstützung entweder in Form von bedingten Beihilfen (z.B. gebunden an die Höhe des elterlichen Einkommens), oder als nicht bedingte Subventionen zur Verfügung (z.B. Familienbeihilfen oder Steuerermäßigungen).
- Es gibt zwischen den einzelnen Ländern Unterschiede hinsichtlich der Mischung von Darlehen und Zuschüssen, die Studierenden zur Verfügung gestellt werden.
- In den meisten Ländern bleibt es den Empfängern von öffentlichen Subventionen für Bildungszwecke selbst überlassen, wie sie die Mittel verwenden.

Grafik B3.1. Öffentliche Subventionen und Steuerermäßigungen für private Haushalte und andere private Empfänger als Anteil an den öffentlichen Gesamtausgaben für den Tertiärbereich (in %), nach Art der Subvention (1997)



1. Steuerermäßigungen sind nicht in den öffentlichen Gesamtausgaben enthalten (für Länder, die Steuerermäßigungen gewähren, beträgt die Summe aus öffentlichen Gesamtausgaben plus Subventionen plus Steuerermäßigungen mehr als 100 Prozent).

2. Vereinigte Staaten: Darlehen sind in Stipendien und anderen Studienbeihilfen enthalten. Australien: Einige Steuerermäßigungen sind dem Primar- und Sekundarbereich zuzurechnen.

Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge des Anteils der öffentlichen Subventionen an den öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung.

Quelle: OECD.

■ POLITISCHER HINTERGRUND

Dieser Indikator untersucht die an Privathaushalte gezahlten öffentlichen Mittel für den Lebensunterhalt und die Bildungsausgaben von Schülern und Studierenden.

Durch Subventionen an Schüler/Studierende und ihre Familien, können Regierungen zu einer stärkeren Bildungsbeteiligung ermutigen, indem sie teilweise zur Deckung der direkten und indirekten Bildungskosten beitragen. Ferner spielen öffentliche Subventionen auch bei der indirekten Finanzierung von Bildungseinrichtungen eine nicht unerhebliche Rolle. Indem Finanzmittel für Bildungseinrichtungen über Schüler/Studierende gelenkt werden, kann ein Beitrag zu mehr Wettbewerb zwischen den Bildungseinrichtungen und zu größerer Effizienz der Bildungsfinanzierung geleistet werden. Da Zuschüsse zu den Lebenshaltungskosten der Schüler/Studierenden eine Erwerbstätigkeit zur Finanzierung von Bildung ersetzen können, können öffentliche Subventionen auch dazu beitragen, den Bildungsstand anzuheben, indem Schülern/Studierenden die Möglichkeit für ein Vollzeitstudium bei reduzierter oder gar keiner Erwerbstätigkeit gegeben wird.

Öffentliche Subventionen können in vielfältiger Weise bereitgestellt werden: als einkommensabhängige Zuschüsse (z.B. Zuschüsse und sonstige Formen direkter Finanzhilfen in Abhängigkeit von Einkommen und Vermögen der Eltern oder Schüler/Studierenden), als Zuwendungen für besondere Bedürfnisse (z.B. als indirekte Zuschüsse zur ermäßigten Nutzung von Verkehrsmitteln, oder in Form ermäßigter Unterbringung und Verköstigung), in Form einer Art Kindergeldes für alle Studierenden, als Steuerfreibetrag für Studierende oder ihre Eltern oder in Form sonstiger Transferleistungen an private Haushalte. Diese Subventionen können als verschiedene Formen des Anreizes interpretiert werden, obwohl nicht an Bedingungen geknüpfte Subventionsleistungen wie Steuernachlässe oder Familienbeihilfen für einkommensschwache Schüler/ Studierender weniger als Anreiz dienen können als einkommensabhängige Subventionsleistungen. Sie können jedoch dazu beitragen, Unterschiede zwischen Haushalten mit und ohne in einer Ausbildung befindlichen Kindern abzubauen.

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

Zwar setzt sich dieser Indikator mit den öffentlichen Subventionen in allen Bildungsbereichen auseinander; sein Hauptaugenmerk richtet sich jedoch auf den Tertiärbereich, in dem diese Art von Subventionen am stärksten vertreten ist.

In den meisten Ländern werden öffentliche Subventionen an Privathaushalte ab dem Sekundarbereich II gewährt. Unterhalb des Sekundarbereichs II gibt es in der Regel wenig staatliche Unterstützung, da in den meisten Ländern bis zu dieser Stufe Schulpflicht besteht und diese Schulbildung nicht kostenpflichtig ist. Dieser Indikator gibt einen allgemeinen Überblick über die Verteilung der Direktinvestitionen in Bildungseinrichtungen und der öffentlichen Finanzhilfen in allen Bildungsbereichen von der frühen Kindheit bis zum Tertiärbereich. Das Hauptaugenmerk gilt jedoch dem Tertiärbereich. Hierfür wird eine genaue Übersicht über die Bereitstellung von Finanzmitteln an Privathaushalte gegeben, die sich auf eine 1999 durchgeführte spezielle Erhebung zum Thema öffentliche Subventionen stützt.

■ ERGEBNISSE UND ERLÄUTERUNGEN

Anteil der öffentlichen Subventionen an den öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung

Die OECD-Länder geben im Durchschnitt 0,4 Prozent ihres BIP für öffentliche Subventionen an Privathaushalte und andere private Einrichtungen aus. Für Dänemark und Neuseeland beträgt dieser Wert mehr als 1 Prozent des BIP (s. Indikator B1). Außerdem geben die OECD-Länder insgesamt im Durchschnitt 7,4 Prozent ihrer öffentlichen Bildungsetats für Transferleistungen an den privaten Sektor aus. In fast allen Ländern gehen über 50 Prozent des Gesamtvolumens öffentlicher Subventionen an den Tertiärbereich. Ausnahmen hiervon bilden Dänemark, Deutschland, Frankreich, Polen, Portugal, Schweiz und die Tschechische Republik.

Im Primar- und Sekundarbereich entfallen im Durchschnitt rund 4,6 Prozent der gesamten öffentlichen Gelder auf Subventionen. In diesen Bereichen reicht die Spannweite der öffentlichen Subventionen von unter 1 Prozent in Belgien (fläm. Teil), Italien, Österreich, Polen, Spanien und dem Vereinigten Königreich bis zu über 8 Prozent in Australien, Dänemark, den Niederlanden und Schweden (s. Tabelle B3.1a).

Der in Form von Subventionen an Privathaushalte und private Einrichtungen ausgezahlte Teil der Bildungsetats ist im Tertiärbereich wesentlich höher als in den anderen Bereichen. Im Durchschnitt verwenden die OECD-Länder 21 Prozent ihrer für den Tertiärbereich eingesetzten öffentlichen Mittel als Subventionen an Privathaushalte und andere private Einrichtungen (s. Grafik B3.1). Generell haben Länder, die viel Geld in Bildungseinrichtungen investieren, auch ein hohes Subventionsvolumen. Dänemark, Kanada, Neuseeland, Norwegen und das Vereinigte Königreich verausgaben mehr als ein Drittel ihres Bildungsetats in Form von öffentlichen Subventionen. In Luxemburg machen Subventionen sogar mehr als die Hälfte der direkten Ausgaben für den Tertiärbereich aus. Dies liegt teilweise auch daran, dass in Luxemburg die Direktinvestitionen in Bildungseinrichtungen gering sind. In Luxemburg können Schüler und Studierende nur bis zur Hochschulreife bzw. während des ersten Hochschuljahres studieren. Alle folgenden Hochschuljahre, für die ebenfalls Mittel bereit gestellt werden, müssen im Ausland absolviert werden, da in Luxemburg auf diesem Niveau keine Bildungseinrichtungen existieren. Ohne Berücksichtigung von Steuernachlässen beziffert sich der auf Subventionen entfallende Anteil in Polen, Portugal und Schweiz auf weniger als 5 Prozent.

Die pro Studierenden im Tertiärbereich im Durchschnitt gezahlten öffentlichen Subventionen, die nicht Bildungseinrichtungen zuzuordnen sind (bezogen auf alle Studierenden, einschließlich derer, die keine Subventionen empfangen), reichen von weniger als 400 US-Dollar (kaufkraftbereinigt) in Frankreich, Polen, Portugal, Spanien und Ungarn bis zu über 4.000 US-Dollar in Dänemark und Schweden (s. Grafik B3.4). Die für einen unterstützungsberechtigten Studierenden real aufgebraachte Summe kann wesentlich höher liegen.

Wege der Bereitstellung öffentlicher Subventionen im Tertiärbereich an private Haushalte

Es gibt in den einzelnen Ländern sehr unterschiedliche Strategien für die Vergabe öffentlicher Mittel an Studierende des Tertiärbereichs und ihre Familien. In vielen Ländern wird eine Kombination mehrerer Subventionsarten praktiziert. Allerdings machen Stipendien und Studiendarlehen in allen Ländern, für die Zahlenmaterial vorliegt, mehr als drei Viertel aller öffentlichen Subventions-

Im Durchschnitt werden 7,4 Prozent der Gesamtbildungsausgaben der öffentlichen Hand für alle Bildungsbereiche in Form von öffentlichen Subventionen an Privathaushalte und andere private Einrichtungen geleistet.

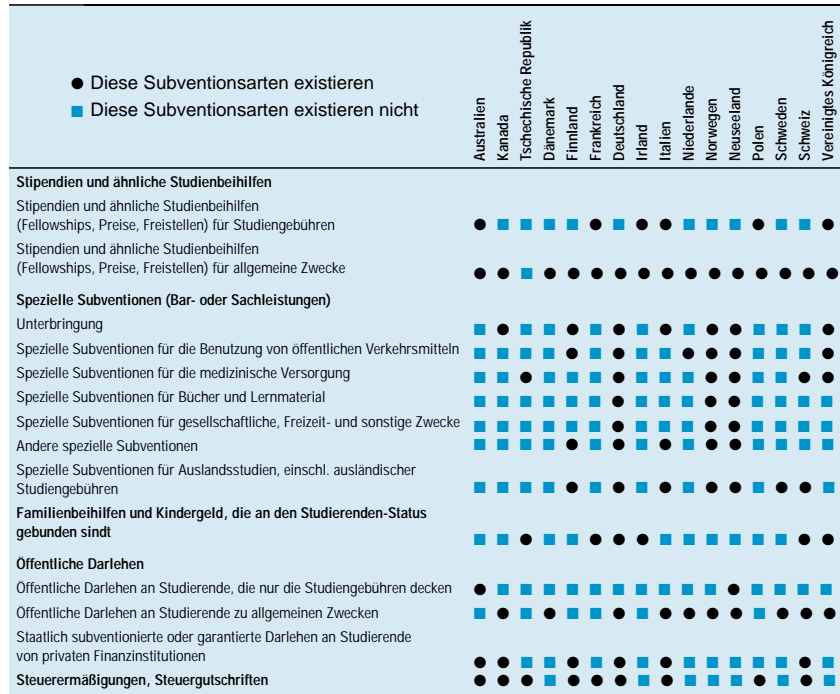
Sechs von 25 Ländern zahlen ein Drittel und mehr ihrer staatlichen Haushaltsmittel für den Tertiärbereich als Subventionen an den Privatsektor.

Im Tertiärbereich wird der überwiegende Teil der öffentlichen Subventionen in Form von Stipendien und Studiendarlehen zur Verfügung gestellt.

B₃

Grafik B3.2. Arten der öffentlichen Subventionen, die für den Tertiärbereich zur Verfügung stehen (1997)

Diese Grafik zeigt die unterschiedlichen Arten von öffentlichen Subventionen auf, die es in den einzelnen Ländern gibt, unabhängig davon, ob quantitative Daten zur Verfügung stehen. Deshalb können sich in dieser Grafik einige Arten von Subventionen finden, die in anderen Grafiken nicht enthalten sind.



Quelle: OECD.

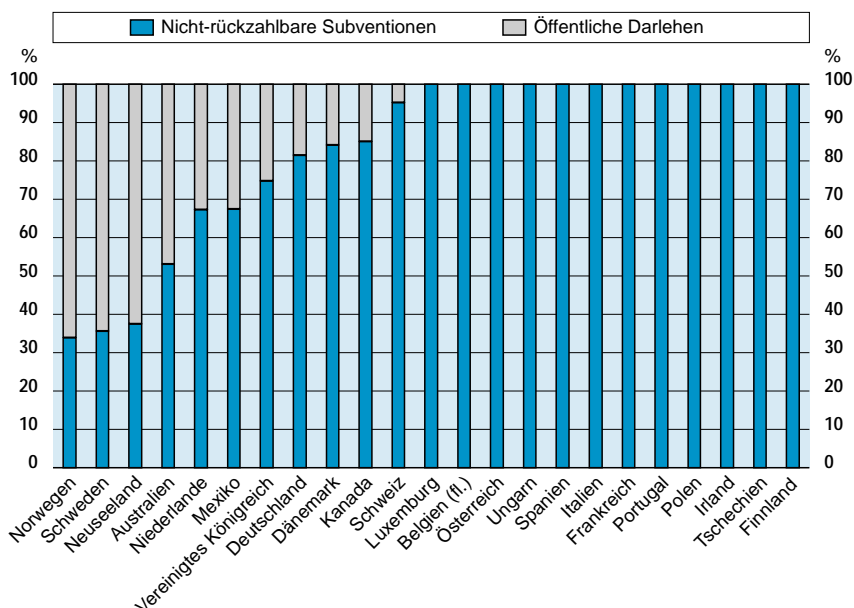
zahlungen aus, mit Ausnahme von Deutschland, Frankreich, der Schweiz und der Tschechischen Republik

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

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

Grafik B3.3 gibt eine Übersicht über die Aufteilung sämtlicher öffentlicher Subventionen an Privathaushalte in Form von Darlehen und Zuschüssen/

Grafik B3.3. Öffentliche Darlehen und nicht-rückzahlbare Subventionen als Anteil aller öffentlichen Subventionen an private Haushalte (in %) im Tertiärbereich (1997)



Die nicht-zurückzahlbaren Subventionen umfassen nicht nur Stipendien und ähnliche Studienbeihilfen, sondern auch spezielle Subventionen, die in bar oder als Sachleistung gewährt werden, sowie Familienbeihilfen und Kindergeld, die an den Studierenden-Status gebunden sind. Der Anteil der Darlehen basiert auf dem Bruttobetrag der Darlehen, ohne Berücksichtigung der geleisteten Tilgungen. Steuerermäßigungen sind in dieser Grafik nicht enthalten.

B₃

Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge des Anteils der nicht-rückzahlbaren Subventionen.
Quelle: OECD.

Stipendien. Zu den Zuschüssen und Stipendien zählen auch Familienbeihilfen und sonstige spezielle Beihilfen, nicht jedoch Steuernachlässe. In zwölf OECD-Ländern werden Studierenden nur Stipendien und Zuschüsse gewährt. Die übrigen Länder bieten sowohl Stipendien/Zuschüsse als auch Studiendarlehen an.

Es ist außerdem üblich, dass der Staat gegenüber den privaten Kreditgebern eine Bürgschaft für die Rückzahlung der Studiendarlehen leistet. In einigen Ländern ist diese indirekte Unterstützung gleichbedeutend oder sogar bedeutender als die direkten Finanzhilfen an die Studierenden. Die OECD-Indikatoren berücksichtigen lediglich die mit privaten Darlehen zusammenhängenden öffentlichen Transferzahlungen an private Einrichtungen, nicht hingegen den Gesamtumfang der gewährten Darlehen.

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

Weitere Länder, in denen private Darlehen an Studierende staatlich verbürgt bzw. subventioniert werden, sind Deutschland und Finnland. In Deutschland wurden gerade in jüngster Zeit staatlich garantierte Darlehen für jene Studierende eingeführt, die für öffentliche Beihilfen nicht mehr in Frage kommen,

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

weil sie die Regelstudienzeit, innerhalb derer finanzielle Unterstützung gewährt wird, überschritten haben.

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

Die Rückzahlung staatlicher Darlehen kann für den Staat eine erhebliche Einnahmenquelle darstellen und die Kosten der Durchführung von Darlehensprogrammen senken. In den aktuellen Zahlen über die Bildungsausgaben der privaten Haushalte (Indikator B2) sind die Rückzahlungen früherer Empfänger von aus öffentlichen Mitteln finanzierten Darlehen nicht enthalten. Diese Rückzahlungen können für den Einzelnen eine erhebliche Belastung darstellen und seine Entscheidung über ein Studium an einer tertiären Einrichtung beeinflussen. Allerdings wird in vielen Ländern die Rückzahlung der Studiendarlehen vom künftigen Einkommen der betreffenden Darlehensempfänger abhängig gemacht. In Finnland subventioniert der Staat die Darlehenszinsen ehemaliger Studierender, wenn diese arbeitslos sind und in den Vereinigten Staaten verzichtet der Staat auf die Rückzahlung der Darlehen, wenn die Darlehensempfänger bestimmte Berufe ergreifen bzw. an bestimmten Orten arbeiten. In den meisten Ländern verzichtet der Staat im Todesfall auf die Rückzahlung des noch ausstehenden Restdarlehens.

Da die Rückzahlung an die Darlehensprogramme mehrere Jahre nach Inanspruchnahme der Darlehen durch die Studierenden erfolgt, ist eine Abschätzung der realen Kosten von Darlehensprogrammen ohne Berücksichtigung der Tilgungszahlungen nicht ohne weiteres möglich. Internationale Vergleiche der gesamten Rückzahlungs- und Darlehensbeträge innerhalb eines Referenzzeitraums sind nicht möglich, da die Änderungen bei den Vergabekriterien der Darlehen bzw. bei der Zahl der Darlehensempfänger einen Vergleich erheblich erschweren. Allerdings lässt sich für diejenigen Länder, für die Zahlenmaterial vorliegt, nachweisen, dass die innerhalb eines Referenzjahres eingehenden Tilgungszahlungen einen erheblichen Teil der im gleichen Zeitraum vergebenen Darlehen ausmachen. Zahlen einer im Jahre 1999 durchgeführten speziellen OECD-Erhebung lassen erkennen, dass die 1997 eingegangenen Tilgungszahlungen in Australien und den Niederlanden über 40 Prozent und im Vereinigten Königreich ca. 10 Prozent der Neudarlehen ausmachten. In Deutschland war die Höhe der 1997 eingegangenen Rückzahlungen wohl noch höher, allerdings sind die Zahlen durch eine Gesetzesänderung nicht mehr vergleichbar, da die heutigen Zuschüsse in früheren Jahren in Form von Darlehen gezahlt wurden. Tilgungszahlungen machten 30 Prozent des Gesamtvolumens der 1997 ausgezahlten Darlehen, Stipendien und sonstigen Zuschüsse aus.

In mehreren OECD-Ländern sind spezielle Beihilfen für die Benutzung von Verkehrsmitteln, medizinische Versorgung, Unterbringung, Essen, Bücher und Lernbedarf etc. Teil der öffentlichen Subventionen.

In zehn der 16 Länder, für die Zahlen vorliegen, erhalten die Studierenden irgendeine Form staatlicher Hilfen für besondere Zwecke. In Finnland, den Niederlanden und der Tschechischen Republik machen diese Subventionen mehr als 20 Prozent aller geleisteten staatlichen Unterstützungszahlungen aus (s. Grafik B3.2). Die häufigsten Zuwendungen, die von allen Ländern, für die Zahlen vorliegen, erbracht werden, sind Subventionen für die Benutzung von Verkehrsmitteln. In der Tschechischen Republik machen die Subventionen für die Benutzung von Verkehrsmitteln mehr als 15 Prozent aller Subventionen für den Tertiärbereich aus. Andere Sonderzuwendungen für spezielle Zwecke betreffen die medizinische Versorgung oder die Krankenversicherung (Irland, Tschechische Republik und Vereinigtes Königreich), sowie die Unterbringung (Finnland, Frankreich und Vereinigtes Königreich).

Daten über bestimmte Zuwendungen, insbesondere solche, die nicht in Form von Geld sondern in Sachleistungen gewährt werden, liegen nur für wenige Länder vor. So gibt es zwar solche speziellen Zuwendungen in Irland, Neuseeland, Norwegen und der Schweiz, aber sie lassen sich nicht quantifizieren. Sie sind daher in den in Grafik B3.1 aufgeführten Gesamtbeträgen für Subventionen nicht enthalten.

Familienbeihilfen und Kindergeldzahlungen, die an den Studierendenstatus gebunden sind, sowie Steuernachlässe bilden weitere wichtige Formen staatlicher Unterstützung. Während die meisten Stipendien und Zuschüsse einkommensabhängig oder an andere Kriterien gebunden sind, werden vielfach Steuerermäßigungen und Familienbeihilfen für Studierende ohne Rücksicht auf die Bedürfnisse und Einkommen der Studierenden und ihrer Familien gewährt. Dies bedeutet, dass Familien mit mittleren und höheren Einkommen stärker von Steuerermäßigungen profitieren können als einkommensschwache Familien. Untersuchungen haben gezeigt, dass die über Steuerermäßigung erfolgte Mittelzuwendung an Familien für Bildung (im Unterschied zur Gewährung einkommensabhängiger Zuschüsse oder Darlehen) wenig Einfluss auf die Bildungsbeteiligung hat. Allerdings ist in vielen Ländern die Motivation für die Gewährung von Steuerermäßigungen und Familienbeihilfen, die an den Studierendenstatus gebunden sind, weniger bildungspolitisch als durch andere Faktoren bedingt.

Im Unterschied zu anderen OECD-Ländern, die öffentliche Subventionen überwiegend als Stipendien, Zuschüsse und Darlehen gewähren, werden in Frankreich und der Tschechischen Republik Subventionen hauptsächlich als Steuerermäßigungen und Familienbeihilfen gewährt (s. Grafik B3.2). In der Tschechischen Republik gibt es keine direkten staatlichen Darlehen und Zuschüsse, die Bildungseinrichtungen vergeben jedoch Stipendien an Studierende. In Deutschland und der Tschechischen Republik werden mehr als ein Fünftel aller Subventionen bzw. 4 Prozent der Gesamtausgaben im tertiären Bereich in Form von Familienbeihilfen an Privathaushalte vergeben. In Deutschland sind die Familienbeihilfen unabhängig vom Familieneinkommen. In der Tschechischen Republik dagegen sind Familienbeihilfen, die mehr als 20 Prozent der Gesamtsubventionen ausmachen, vom Familieneinkommen abhängig.

In Frankreich und der Tschechischen Republik bilden Steuerermäßigungen über 50 Prozent des Gesamtvolumens. Steuerermäßigungen sind auch Teil der Unterstützungssysteme in Australien, Deutschland, Finnland, Italien, Kanada, Polen und der Schweiz (Grafik B3.2). In einigen Ländern sind Tilgungszahlungen ehemaliger Studierender für ihre Darlehen steuerermäßigt.

Von geringer Bedeutung sind Steuerermäßigungen in Dänemark, Irland, Neuseeland, den Niederlanden, Norwegen, Schweden und im Vereinigten Königreich.

Hauptverwendungszweck öffentlicher Subventionen: Lebenshaltungskosten und Studiengebühren.

In den meisten Ländern sind die öffentlichen Zahlungen an Privathaushalte für Bildung größtenteils nicht zweckgebunden, das heißt, über ihre Verwendung bestimmen die direkten Empfänger, also die Studierenden und ihre Familien selbst. In einigen Ländern jedoch sind die öffentlichen Subventionsmittel zweckgebunden für Zahlungen an Bildungseinrichtungen. So gibt es beispielsweise in Australien, Irland, Neuseeland und im Vereinigten Königreich eine

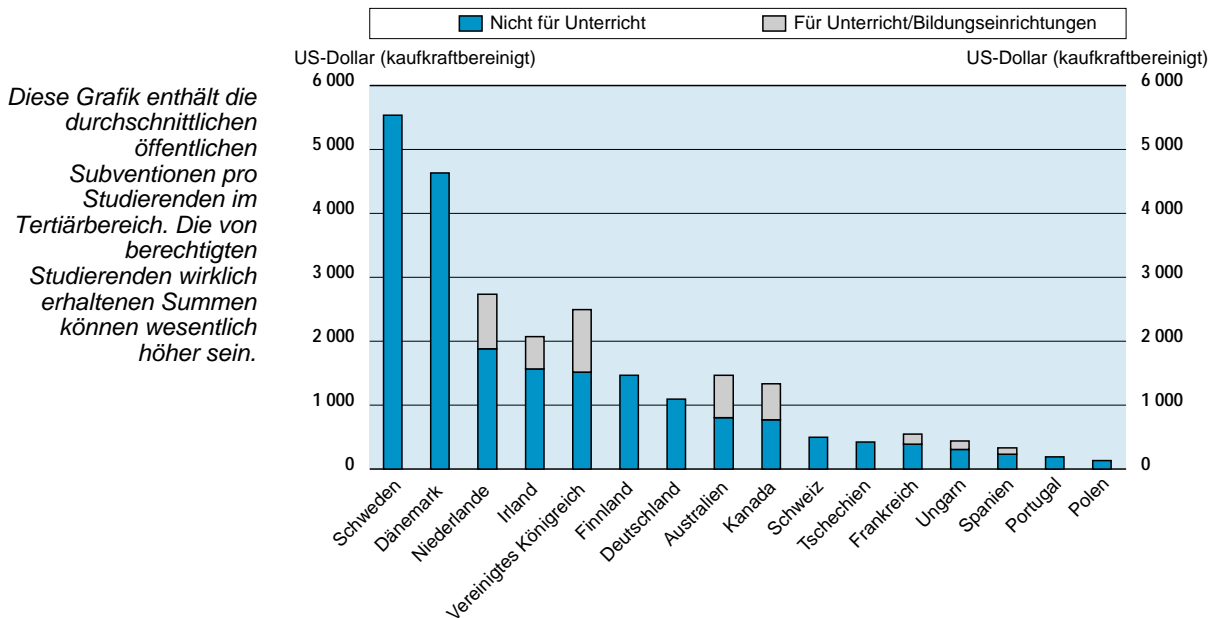
Familienbeihilfen und Kindergeldzahlungen, die an den Studierendenstatus gebunden sind, sowie Steuernachlässe bilden weitere wichtige Formen staatlicher Unterstützung.

Deutschland, Frankreich und die Tschechische Republik unterscheiden sich von anderen OECD-Ländern durch die Art und Weise der staatlichen Subventionierung des Bildungsangebots.

In den meisten Ländern wird die Entscheidung über die Verwendung der an Privathaushalte gezahlten öffentlichen Subventionen für

B₃

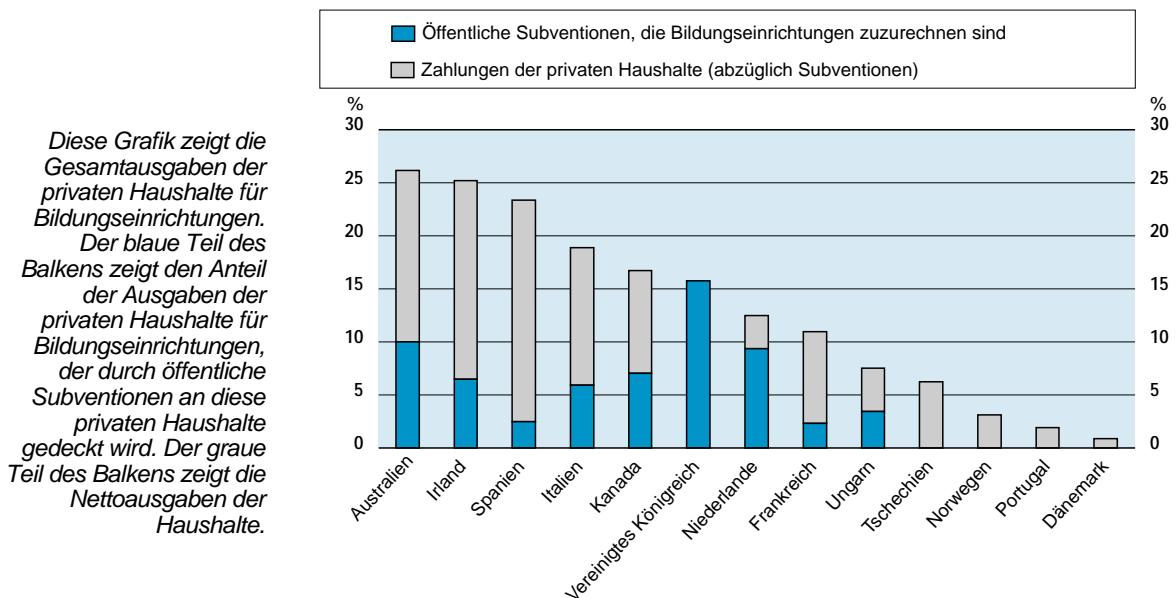
Grafik B3.4. Durchschnittliche öffentliche Subventionen an private Haushalte pro Studierenden im Tertiärbereich (in US-Dollar, kaufkraftbereinigt) (1997)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der jährlichen Subventionen, die nicht Zahlungen an Bildungseinrichtungen zuzurechnen sind.

Quelle: OECD.

Grafik B3.5. Zahlungen der privaten Haushalte an Bildungseinrichtungen und öffentliche Subventionen als Anteil der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich (in %)



Anm.: Grafik B3.5 umfasst keine Zahlungen von anderen privaten Einheiten und öffentliche Subventionen an diese. Sie unterscheidet sich daher von Grafik B2.1.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der Ausgaben von privaten Haushalten für Bildung plus öffentliche Subventionen, die Bildungseinrichtungen zuzurechnen sind (in %).

Quelle: OECD.

Zweckbindung der öffentlichen Gelder für Studiengebühren. In Australien besteht innerhalb des HECS-Systems (Higher Education Contribution Scheme = Ausbildungsbeihilfeprogramm für Hochschulbildung) ein enger Zusammenhang zwischen Studiendarlehen und Studiengebühren. Im Rahmen dieses Programms können die Studierenden zwischen zwei Alternativen wählen: einer semesterweise geleisteten Vorauszahlung der Studiengebühren, für die sie einen 25-prozentigen Nachlass erhalten, oder die Zahlung der gesamten aufgelaufenen Gebühren im Nachhinein über die Steuer, sobald ihr Einkommen eine bestimmte Mindestgrenze überschreitet. Im Rahmen der OECD-Bildungsindikatoren wird das HECS-System als Darlehenssystem eingestuft, wenngleich die Studierenden das Stunden der Zahlungen vielleicht nicht als Darlehen betrachten. In Ländern mit hohen Studiengebühren ist ein Teil der öffentlichen Subventionen an Privathaushalte für Zahlungen an Bildungseinrichtungen zu verwenden, ohne dass es diesbezüglich eine explizite Politik gibt.

Die Länder gehen davon aus, dass der größte Teil der öffentlichen Subventionen nicht für Zahlungen an Bildungseinrichtungen verwendet wird, sondern dass die öffentlichen Mittel hauptsächlich für die Lebenshaltungs- und Bildungskosten der Studierenden, ausser den Studiengebühren, eingesetzt werden. Die Bandbreite der für Lebenshaltungs- und Bildungskosten und nicht für Bildungseinrichtungen verwendeten öffentlichen Subventionsmittel pro Studierenden im Tertiärbereich (einschließlich derer, die keine Unterstützung erhalten) reicht von einer jährlichen Summe von knapp über 100 US-Dollar in Polen bis zu 1.500 US-Dollar und mehr in Finnland, Irland, den Niederlanden und dem Vereinigten Königreich. In Dänemark und Schweden beziffern sich die öffentlichen Zahlungen für die Lebenshaltungskosten der Studierenden auf über 4.500 US-Dollar (s. Grafik B3.4).

In Ländern, in denen die Studierenden Gebühren an Bildungseinrichtungen entrichten müssen, sind Finanzhilfen an Studierende eine wichtige Unterstützung bei der Bestreitung dieser Gebühren. Der auf Studien- und sonstige Gebühren an Bildungseinrichtungen entfallende Teil reicht von 40 Prozent der Gesamtsubventionen in Australien, Kanada und dem Vereinigten Königreich bis zu 25 Prozent in Irland. In Dänemark und der Tschechischen Republik studieren nur eine Minderheit an Einrichtungen, die Gebühren erheben. Die Ausnahme bildet Korea, wo die privaten Haushalte ca. 60 Prozent der mit dem Besuch einer tertiären Einrichtung zusammenhängenden Kosten tragen, da es für Studiengebühren keine öffentlichen Gelder gibt.

Der für Gebühren von Bildungseinrichtungen verwendete Teil öffentlicher Subventionen stellt einen erheblichen Teil der Erstzahlungen privater Haushalte an Bildungseinrichtungen dar. Grafik B3.5 zeigt den von Studierenden und Privathaushalten für Zahlungen an tertiäre Einrichtungen geleisteten Anteil. Zahlungen anderer privater Einheiten sind hierin nicht enthalten, sie sind in Indikator B2 enthalten. Öffentliche Subventionen an private Haushalte machen zwischen 20 Prozent aller Ausgaben privater Haushalte für Bildungseinrichtungen in Frankreich und 75 Prozent in den Niederlanden aus. Es ist darauf hinzuweisen, dass ein Teil der verbleibenden Kosten für die privaten Haushalte eventuell durch Zuwendungen von anderen privaten Einrichtungen oder durch private Darlehen gedeckt werden.

Im Vereinigten Königreich wurden 1996/97 sämtliche von privaten Haushalten gezahlten Studiengebühren durch öffentliche Mittel gedeckt. 1998/99 traten

Bildung von den Empfängern selbst getroffen.

In allen Ländern, für die Zahlen vorliegen, werden Subventionen überwiegend nicht für Zahlungen an Bildungseinrichtungen verwendet.

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

B₃

jedoch neue Regelungen zur Unterstützung von Studierenden in Kraft. Von Studienanfängern im Tertiärbereich wird jetzt erwartet, dass sie zu den Kosten ihres Unterrichts selbst beitragen. Die Studierenden im Rahmen von Darlehen zur Verfügung gestellten Mittel wurden als Ausgleich für eine Reduzierung der Zuschüsse aufgestockt.

Kriterien für den Erhalt öffentlicher Zuwendungen

Ein weiterer Aspekt, in dem sich die Länder unterscheiden, sind die Kriterien, die den Anspruch der Studierenden auf öffentliche Zuwendungen bestimmen (s. Tabelle B3.3).

Stipendien und andere Zuschüsse werden in den meisten Ländern mit der Absicht vergeben, Studierende aus einkommensschwachen Familien zu unterstützen

In den meisten der in diesen Indikator einbezogenen Ländern richtet sich der Anspruch auf öffentliche Zuwendungen und ihre Höhe nach dem Familien- bzw. Haushaltseinkommen der Studierenden. Dies verdeutlicht, dass in den meisten Ländern Stipendien und Zuschüsse den Zweck haben, soziale Unterschiede auszugleichen und für Studierende aus einkommensschwachen Familien den Zugang zur tertiären Bildung zu verbessern.

In vielen Ländern sind Leistungsnachweise eine weitere wichtige Voraussetzung für die Beanspruchung öffentlicher Mittel.

In den meisten OECD-Ländern sind Leistungsnachweise eine Voraussetzung für die fortgesetzte Gewährung von Stipendien/Zuschüssen und Darlehen (s. Tabelle B3.3). So gibt es beispielsweise in Dänemark das «Taximeter»-Finanzierungssystem, mit dessen Hilfe Studierende dazu angeregt werden sollen, ihr Studium schneller zu vollenden. Innerhalb dieses «Taximeter»-Systems gibt es zwei Komponenten, die einen zusätzlichen Anreiz schaffen, schneller einen Abschluss zu erzielen: 1. der Anspruch auf Zahlung von Lebenshaltungskosten ist auf eine Regelstudienzeit von zwölf Semestern beschränkt; 2. die Einrichtungen erhalten ihrerseits ihre Zuteilungen nach der Zahl der erfolgreich bestandenen Examina. Ähnliche Leistungskriterien gibt es auch in Finnland und Schweden, wo sich ein Teil der öffentlichen Finanzmittel für Bildungseinrichtungen nach der Zahl der erfolgreichen Abschlüsse (insbesondere der höheren Abschlüsse) richtet.

In anderen Ländern, wie z.B. Australien und Deutschland, werden öffentliche Zuwendungen nur für eine begrenzte Dauer, die sich nach der theoretischen Studiendauer richtet, gewährt. Schließlich gibt es auch eine Reihe von Ländern (Australien, Mexiko, die Tschechische Republik und das Vereinigte Königreich), in denen die Gewährung öffentlicher Mittel an keine Leistungsnachweise gebunden ist.

Das Alter ist nur in wenigen Ländern ein Kriterium für die Gewährung von Stipendien.

In einigen wenigen OECD-Ländern ist auch das Alter der Studierenden maßgeblich für die Anspruchsberechtigung. In Deutschland, den Niederlanden, Schweden und der Tschechischen Republik haben Studierende ab einem bestimmten Alter keinen Anspruch mehr auf Stipendien und Zuschüsse. Diese Altersgrenze reicht von 26 Jahren in der Tschechischen Republik bis zu 45 Jahren in Schweden. In Frankreich müssen Studierende unter 26 Jahre alt sein, wenn sie sich zum ersten Mal für ein Stipendium bewerben. In den meisten Ländern ist das Alter der Studierenden jedoch kein Kriterium für die Anspruchsberechtigung.

■ DEFINITIONEN

Im Rahmen der OECD-Erhebung zu öffentlichen Subventionen lieferten die Länder Daten über die öffentlichen Bildungssubventionen an private Haushalte

Die Daten beziehen sich auf das Rechnungsjahr 1997

für jeden Bildungsbereich. Es wurden folgende Kategorien öffentlicher Subventionen aufgenommen: 1. Zuschüsse/Stipendien, 2. staatliche Studien-darlehen, 3. Familienbeihilfen und Kindergeld, die an den Status des Studierenden gebunden sind, 4. öffentliche Mittel in Geld oder Sachleistungen, speziell für Unterbringung, Nutzung von Verkehrsmitteln, medizinische Versorgung, Bücher und Lernmittelbedarf, gesellschaftliche, Freizeit- und sonstige Zwecke, 5. Zinssubventionierung privater Darlehen, 6. staatlich gesicherte private Studiendarlehen und 7. Steuernachlässe. Ferner wurden im Rahmen der Erhebung auch Beschreibungen der einzelnen Finanzierungsarten in den verschiedenen Ländern aufgenommen.

Die im Rahmen dieses Indikators gemeldeten öffentlichen Subventionen sind in den Indikator B1 eingegangen. Vom Studierendenstatus abhängige Steuerermäßigungen sind bei den anderen Indikatoren außer Acht gelassen worden. Die Werte des Indikators B1 können also niedriger als die Werte in diesem Indikator sein. Die im Rahmen der speziellen Erhebung zu öffentlichen Subventionen erhaltenen Daten sind in vollem Umfang mit den Daten der UOE-Datensammlung vergleichbar. Die Daten beider Erhebungen können also zusammen vorgelegt werden. In den als Basis für die Tabellen B3.1a, B3.1b und B3.2 verwendeten Zahlen für die öffentlichen Gesamtinvestitionen in das Bildungswesen sind Steuernachlässe nicht berücksichtigt. Für Länder, in denen Steuerernachlässe gewährt werden, kann sich daher für die Summe aller Subventionsarten zuzüglich der Direktausgaben für Bildungseinrichtungen ein Wert von über 100 Prozent ergeben.

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

und beruhen auf die im Jahre 1999 durchgeführten UOE-Datenerhebungen zur Bildungsstatistik (Einzelheiten s. Anhang 3).

Die Daten über Steuerermäßigungen und Subventionen im Tertiärbereich aufgliedert nach Subventionsart beruhen auf einer im Jahre 1999 in den OECD-Mitgliedstaaten durchgeführten speziellen Erhebung.

B₃

Tabelle B3.1a. **Direkte Ausgaben für Bildungseinrichtungen und Transferzahlungen an den privaten Sektor als Anteil an den gesamten öffentlichen Ausgaben für den Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereich (in %) (1997)**

	Direkte Ausgaben für Bildungseinrichtungen	Transferzahlungen für Bildung an private Empfänger				Insgesamt
		Zuschüsse und Beihilfen für Schüler			Transfer- und andere Zahlungen an andere private Empfänger	
		Stipendien/ Studienbeihilfen an private Haushalte	Darlehen an Schüler	Insgesamt		
Australien	91	8	n	8	1	9
Österreich	99	n	a	n	n	1
Belgien (Flämischer Teil)	100	n	a	n	n	n
Kanada	m	m	m	m	m	m
Tschechische Republik	94	6	a	6	n	6
Dänemark	87	13	n	13	n	13
Finnland	95	5	n	5	m	5
Frankreich	96	4	a	4	a	4
Deutschland	95	5	n	5	n	5
Griechenland	m	m	m	m	a	m
Ungarn	99	1	a	1	n	1
Island	99	m	1	1	m	1
Irland	95	5	n	5	n	5
Italien	99	1	a	1	n	1
Japan	m	m	m	m	n	m
Korea	100	a	a	a	a	a
Luxemburg	m	m	m	m	m	m
Mexiko	99	1	a	1	n	1
Niederlande	91	8	n	8	1	9
Neuseeland	93	3	3	7	a	7
Norwegen	95	3	2	5	x	5
Polen	100	n	a	n	n	n
Portugal	99	1	a	1	a	1
Spanien	99	1	n	1	n	1
Schweden	84	12	4	16	a	16
Schweiz	97	2	n	2	1	3
Türkei	m	m	m	m	m	m
Vereinigtes Königreich	99	1	a	1	n	1
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m
Ländermittel	96	4	n	4	n	4

Quelle: OECD-Bildungsdatenbank. Anmerkungen s. Anhang 3.

Tabelle B3.1b. **Direkte Ausgaben für Bildungseinrichtungen und Transferzahlungen an den privaten Sektor als Anteil an den gesamten öffentlichen Ausgaben für den Tertiärbereich (in %), (1997)**

	Direkte Ausgaben für Bildungseinrichtungen	Transferzahlungen für Bildung an private Empfänger						Transfer- und andere Zahlungen an andere private Empfänger	Insgesamt
		Zuschüsse und Beihilfen an Studierende					hiervon: Bildungseinrichtungen zurechenbar		
		Stipendien	Darlehen an Studierende	Familienbeihilfe und Kindergeld in Abhängigk. vom Stud.-Status	spezielle Subventionen	Insgesamt			
Australien	73	15	12	n	n	26	12	1	27
Österreich	84	x	n	x	x	13	x	2	16
Belgien (Flämischer Teil)	76	24	a	n	n	24	24	n	24
Kanada	65	15	3	n	n	18	8	17	35
Tschechische Republik	91	n	a	4	5	9	n	n	9
Dänemark	64	30	6	a	a	36	n	n	36
Finnland	82	13	n	n	4	17	n	1	18
Frankreich	92	8	a	m	n	8	2	a	8
Deutschland ¹	88	4	2	4	1	11	n	n	12
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	a	m
Ungarn	87	x	a	x	x	13	4	n	13
Island	73	x	27	x	x	27	x	m	27
Irland	73	26	n	1	m	27	7	n	27
Italien	87	11	n	n	2	13	7	n	13
Japan	m	a	m	a	m	m	m	n	m
Korea	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Luxemburg	48	x	a	x	x	52	a	a	52
Mexiko	92	x	2	x	x	8	x	n	8
Niederlande	74	12	8	n	5	25	8	n	26
Neuseeland	57	16	27	n	m	43	x	a	43
Norwegen	64	12	24	n	m	36	n	n	36
Polen	96	4	a	a	n	4	a	m	4
Portugal	96	x	a	x	x	4	a	a	4
Spanien	90	x	n	x	x	10	3	n	10
Schweden	72	10	18	n	n	28	n	n	28
Schweiz	96	3	n	n	m	3	n	1	4
Türkei	m	x	m	x	x	m	m	m	m
Vereinigtes Königreich	65	25	9	1	n	35	14	n	35
Vereinigte Staaten ²	84	x	x	x	x	16	x	m	16
Ländermittel	79	13	6	1	1	20	4	1	21

1. Verteilung der Transferzahlungen an Studierende für 1996.

2. Einschl. post-sekundärem, nicht-tertiärem Bereich.

Quellen: OECD-Bildungsdatenbank; spezielle Erhebung der OECD, 1999. Anmerkungen s. Anhang 3.

B₃

Tabelle B3.2. **Öffentliche Subventionen an private Haushalte pro Studierenden im Tertiärbereich, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt (1997)**

	Öffentliche Subventionen pro Studierenden				Steuerermäßigungen und -gutschriften		
	Bildungs- einrichtungen zurechenbar	für Lebenshaltungs- kosten der Studierenden, Bildungs- ausgaben außerhalb der Bildungs- einrichtungen	Insgesamt	hiervon Darlehen	Als % der gesamten öffentlichen Bildungs- ausgaben	Als % des BIP	pro Studierenden (in US-Dollar, kaufkraft- bereinigt)
Australien ¹	675	803	1 478	672	m	m	m
Österreich	x	x	1 526	n	m	m	m
Belgien (Flämischer Teil)	m	m	m	m	m	m	m
Kanada ¹	570	773	1 345	201	3.1	0.1	232
Tschechische Republik	n	419	419	a	9.2	0.1	442
Dänemark ¹	n	4 629	4 629	736	a	a	a
Finnland	n	1 464	1 464	n	m	m	m
Frankreich	165	388	553	a	12.1	0.1	798
Deutschland ²	n	1 090	1 090	239	3.2	n	305
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	140	304	444	a	m	m	m
Island	x	x	2 057	2 057	m	m	m
Irland ¹	515	1 564	2 080	n	n	n	n
Italien	m	m	m	m	m	m	m
Japan	m	m	m	m	m	m	m
Korea	n	n	n	n	m	m	m
Luxemburg	a	a	6 809	a	m	m	m
Mexiko	x	x	276	90	m	m	m
Niederlande	862	1 877	2 739	899	n	n	n
Neuseeland	x	x	2 109	2 086	n	n	n
Norwegen ¹	x	x	4 737	3 132	n	n	n
Polen	a	130	130	a	m	m	m
Portugal	a	187	187	a	m	m	m
Spanien	108	234	341	n	m	m	m
Schweden ¹	n	5 535	5 535	3 564	a	a	a
Schweiz ¹	x	x	500	24	1.6	n	228
Türkei	m	m	m	m	m	m	m
Vereinigtes Königreich ¹	992	1 514	2 505	633	a	a	a
Vereinigte Staaten	x	x	1 599	x	m	m	m
Ländermittel	237	1 230	1 856	651	2.4	n	167

1. Quelle für Studierende: spezielle Erhebung zu öffentlichen Subventionen.

2. Daten für 1996.

Quellen: OECD-Bildungsdatenbank; spezielle Erhebung der OECD, 1999. Anmerkungen s. Anhang 3.

Tabelle B3.3. Bedingungen für die Berechtigung zum Empfang von Stipendien und Studienbeihilfen im Tertiärbereich (1997)

Altersgrenzen	Stipendien/ Studienbeihilfen leistungsabhängig	Berechtigung abhängig von :			Erläuterungen
		Einkommen der Studierenden	Einkommen der Eltern	Einkommen des Partners	
Australien	keine Altersgrenze	Y	Y	Y	Öffentliche Subventionen stehen in Abhängigkeit von der theoretischen Studiendauer nur für eine begrenzte Anzahl von Jahren zur Verfügung.
Österreich	Y	Y	Y	Y	Die Antworten beziehen sich auf das Kindergeld. Nur wenige Stipendien sind leistungsabhängig. Abhängig vom Familienstand des Studierenden ist entweder das Einkommen des Partners oder das der Eltern relevant. Wenn jemand Arbeitslosengeld, Pensionszahlungen, Kindergeld oder bestimmte andere Leistungen bezieht, ist diese Person nicht zum Bezug von Studienbeihilfe berechtigt. Bei Studierenden, die noch zuhause wohnen oder zwischen 18 und 20 Jahre alt sind, kann die Beihilfe vom Einkommen der Eltern abhängen. Studierende müssen jünger als 26 sein, wenn sie sich das erste Mal um ein Stipendium bemühen. "allocations familiales" stehen Studierenden zwischen 18 und 20 Jahren zur Verfügung, aber sind nicht leistungsabhängig. Öffentliche Subventionen stehen in Abhängigkeit von der theoretischen Studiendauer nur für eine begrenzte Anzahl von Jahren zur Verfügung.
Belgien (Fl.)	keine Altersgrenze	Y	Y	Y	
Kanada	keine Altersgrenze	Y	Y	Y	
Tschechische Rep.	keine Altersgrenze 26	Y	Y	Y	
Dänemark	keine Altersgrenze	Y	Y	N	Wenn jemand Arbeitslosengeld, Pensionszahlungen, Kindergeld oder bestimmte andere Leistungen bezieht, ist diese Person nicht zum Bezug von Studienbeihilfe berechtigt. Bei Studierenden, die noch zuhause wohnen oder zwischen 18 und 20 Jahre alt sind, kann die Beihilfe vom Einkommen der Eltern abhängen. Studierende müssen jünger als 26 sein, wenn sie sich das erste Mal um ein Stipendium bemühen. "allocations familiales" stehen Studierenden zwischen 18 und 20 Jahren zur Verfügung, aber sind nicht leistungsabhängig. Öffentliche Subventionen stehen in Abhängigkeit von der theoretischen Studiendauer nur für eine begrenzte Anzahl von Jahren zur Verfügung.
Finnland	keine Altersgrenze	Y	N	N	
Frankreich	s. Anmerkung	Y	Y	Y	Bewerber müssen EU-Bürger sein und 1 Jahr vor Beginn des Studiums in Irland wohnen. Berechtigung kann von der Zahl der Kinder in der Familie abhängen. Behinderte mit einer Behinderung über 66% sind Stipendiums berechtigt. Studierenden, die eine Studienbeihilfe beziehen, sind von den Studiengebühren befreit. Studierende, die die Anforderungen erfüllen, jedoch nicht keine Beihilfe erhalten, da die Anzahl der Beihilfempfänger beschränkt ist, sind von Studiengebühren befreit. Ein Teil des Stipendiums hängt vom Einkommen der Eltern ab. Ausbildungsbeihilfen hängen bei alleinstehenden Studierenden, die jünger als 25 sind, vom Einkommen der Eltern ab. Es gibt jedoch auch eine unabhängige Ausbildungsbeihilfe, bei der das Einkommen der Eltern nicht berücksichtigt wird.
Deutschland	30	Y	Y	Y	
Griechenland	keine Altersgrenze	N	Y	N	
Irland	keine Altersgrenze	Y	Y	Y	
Italien	keine Altersgrenze	Y	Y	Y	Altersgrenzen werden auf Kanton-Ebene festgelegt. Berechtigung hauptsächlich abhängig vom Einkommen der Eltern und kann von der Zahl der Kinder in der Familie abhängen. Berechtigung hauptsächlich vom Einkommen der Eltern abhängig. Bei Studierenden über 25 wird das eigene Einkommen berücksichtigt.
Mexiko	keine Altersgrenze	Y	N	N	
Niederlande	27	N	Y/N	N	Altersgrenzen werden auf Kanton-Ebene festgelegt. Berechtigung hauptsächlich abhängig vom Einkommen der Eltern und kann von der Zahl der Kinder in der Familie abhängen. Berechtigung hauptsächlich vom Einkommen der Eltern abhängig. Bei Studierenden über 25 wird das eigene Einkommen berücksichtigt.
Neuseeland	keine Altersgrenze	Y	Y	Y	
Norwegen	keine Altersgrenze	Y	N	N	Altersgrenzen werden auf Kanton-Ebene festgelegt. Berechtigung hauptsächlich abhängig vom Einkommen der Eltern und kann von der Zahl der Kinder in der Familie abhängen. Berechtigung hauptsächlich vom Einkommen der Eltern abhängig. Bei Studierenden über 25 wird das eigene Einkommen berücksichtigt.
Polen	m	Y	Y	Y	
Spanien	45	Y	Y	Y	Altersgrenzen werden auf Kanton-Ebene festgelegt. Berechtigung hauptsächlich abhängig vom Einkommen der Eltern und kann von der Zahl der Kinder in der Familie abhängen. Berechtigung hauptsächlich vom Einkommen der Eltern abhängig. Bei Studierenden über 25 wird das eigene Einkommen berücksichtigt.
Schweden	s. Anmerkung	Y	N	N	
Schweiz	keine Altersgrenze	Y	Y	Y	Altersgrenzen werden auf Kanton-Ebene festgelegt. Berechtigung hauptsächlich abhängig vom Einkommen der Eltern und kann von der Zahl der Kinder in der Familie abhängen. Berechtigung hauptsächlich vom Einkommen der Eltern abhängig. Bei Studierenden über 25 wird das eigene Einkommen berücksichtigt.
Ver. Königreich	keine Altersgrenze	Y	Y	Y	
Vereinigte Staaten	keine Altersgrenze	Y	Y	Y	

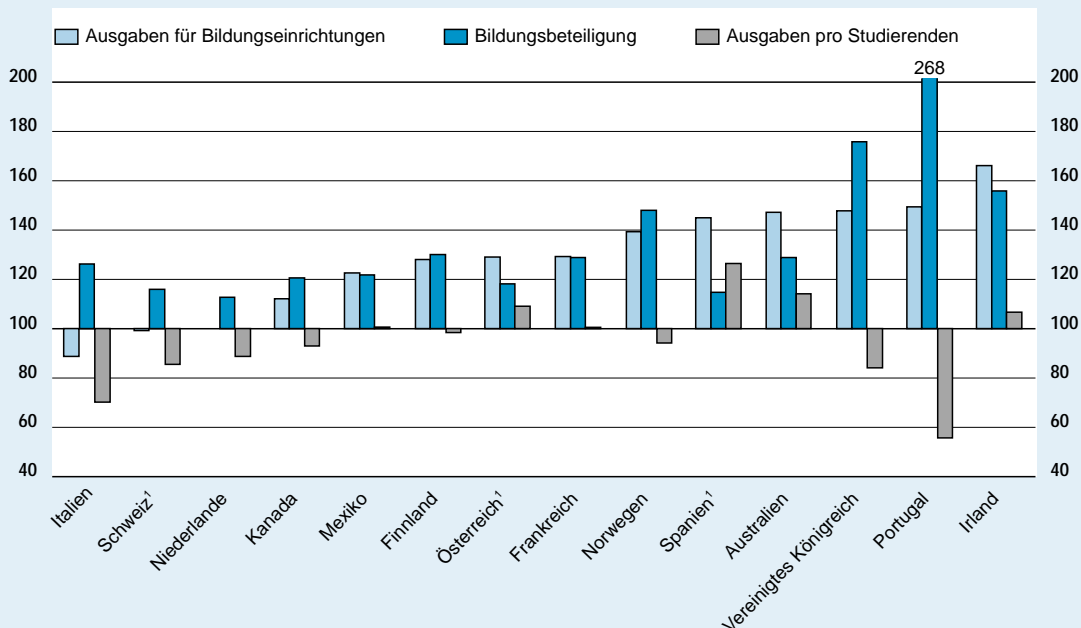
Y: Berechtigung abhängig vom Kriterium. N: Berechtigung nicht abhängig vom Kriterium. Quelle: spezielle Erhebung der OECD, 1999, 1997. Anmerkungen s. Anhang 3.

BILDUNGS-AUSGABEN PRO SCHÜLER/STUDIAREN DEN

- Die Bildungsausgaben pro Schüler im Primar- und Sekundarbereich sind in den meisten Ländern zwischen 1990 und 1996 gestiegen, obwohl gleichzeitig in vielen dieser Länder die Zahl der Schüler ebenfalls zugenommen hat.
- Im Tertiärbereich gingen die Ausgaben pro Studierenden in acht von 14 Ländern zurück, zum großen Teil aufgrund eines starken Anstiegs der Studierendenzahlen.
- Es gibt einen positiven Zusammenhang zwischen Ausgaben pro Studierenden und BIP, wobei ärmere Länder verhältnismäßig weniger pro Studierenden ausgeben als reichere Länder.
- In einigen Ländern wandeln sich geringe jährliche Ausgaben aufgrund der langen Dauer von tertiären Studiengängen in hohe Gesamtkosten für den Tertiärbereich.

B₄

Grafik B4.1. Index der Veränderung bei den Bildungsausgaben, der Bildungsbeteiligung und den Ausgaben pro Studierenden im Tertiärbereich zwischen 1990 und 1996 (1990 = 100)



1. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen

Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen.

Quelle: OECD Bildungsdatenbank.

■ POLITISCHER HINTERGRUND

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

Aus diesem Grund ist die Frage, ob die für die Bildung eingesetzten Mittel auch den ihnen entsprechenden Nutzen erbringen, häufig Gegenstand öffentlicher Diskussionen. Selbst geringe Effizienzsteigerungen einer Größenordnung von 1 oder 2 Prozent könnten erstaunliche Ressourcen freisetzen, die entweder zur Verbesserung der Qualität des Bildungsangebots oder zur Erweiterung des Bildungszugangs eingesetzt werden können. Zwar kennt niemand den optimalen Ressourcenumfang, der notwendig ist, um Schüler/Studierende in einem modernen Wirtschaftssystem auf das Leben und die Arbeitswelt vorzubereiten, aber es gibt internationale Vergleiche über die Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden, die als Anhaltspunkte für eine Bewertung der Effektivität der verschiedenen Bildungsangebote dienen können.

Die Politik muss bestrebt sein, das Verhältnis zwischen der Notwendigkeit, die Qualität des Bildungsangebots zu verbessern und dem Wunsch, den Zugang zur Bildung zu erweitern, ausgewogen zu gestalten. Eine vergleichende Übersicht der Entwicklung der Ausgaben pro Schüler/Studierenden zeigt, wie sich die Erhöhung der Bildungsbeteiligung in vielen Ländern besonders im tertiären Bereich auf die Mittelverteilung pro Schüler/Studierenden ausgewirkt hat.

Die Entscheidung über die Zuteilung der Mittel auf die verschiedenen Bildungsbereiche ist ebenfalls von großer Bedeutung. Einige Länder legen zum Beispiel mehr Wert auf einen breiten Zugang zu höheren Bildungseinrichtungen während andere stärker in die allgemeine Grundbildung investieren, die möglichst auch schon alle zwei- und dreijährigen Kinder erfassen soll.

■ ERGEBNISSE UND ERLÄUTERUNGEN

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

Insgesamt geben die OECD-Länder jährlich pro Schüler bzw. Studierenden im Primarbereich 3.769 US-Dollar, im Sekundarbereich 5.507 US-Dollar und im Tertiärbereich 10.893 US-Dollar aus (Grafik B4.2). Diese Durchschnittszahlen für die OECD-Länder insgesamt sind jedoch sehr stark durch das hohe Ausgabenniveau in einigen Ländern, wie den Vereinigten Staaten, beeinflusst. Die Ausgaben pro Schüler/Studierenden in einem „typischen“ OECD-Land, ausgedrückt durch den einfachen Mittelwert aller Länder, beziffern sich auf 3.851 US-Dollar im Primarbereich, 5.237 US-Dollar im Sekundarbereich und 8.612 US-Dollar im Tertiärbereich.

Dieser Indikator gibt die jährlichen Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden in absoluten Zahlen (ausgedrückt in US-Dollar, kaufkraftbereinigt) an.

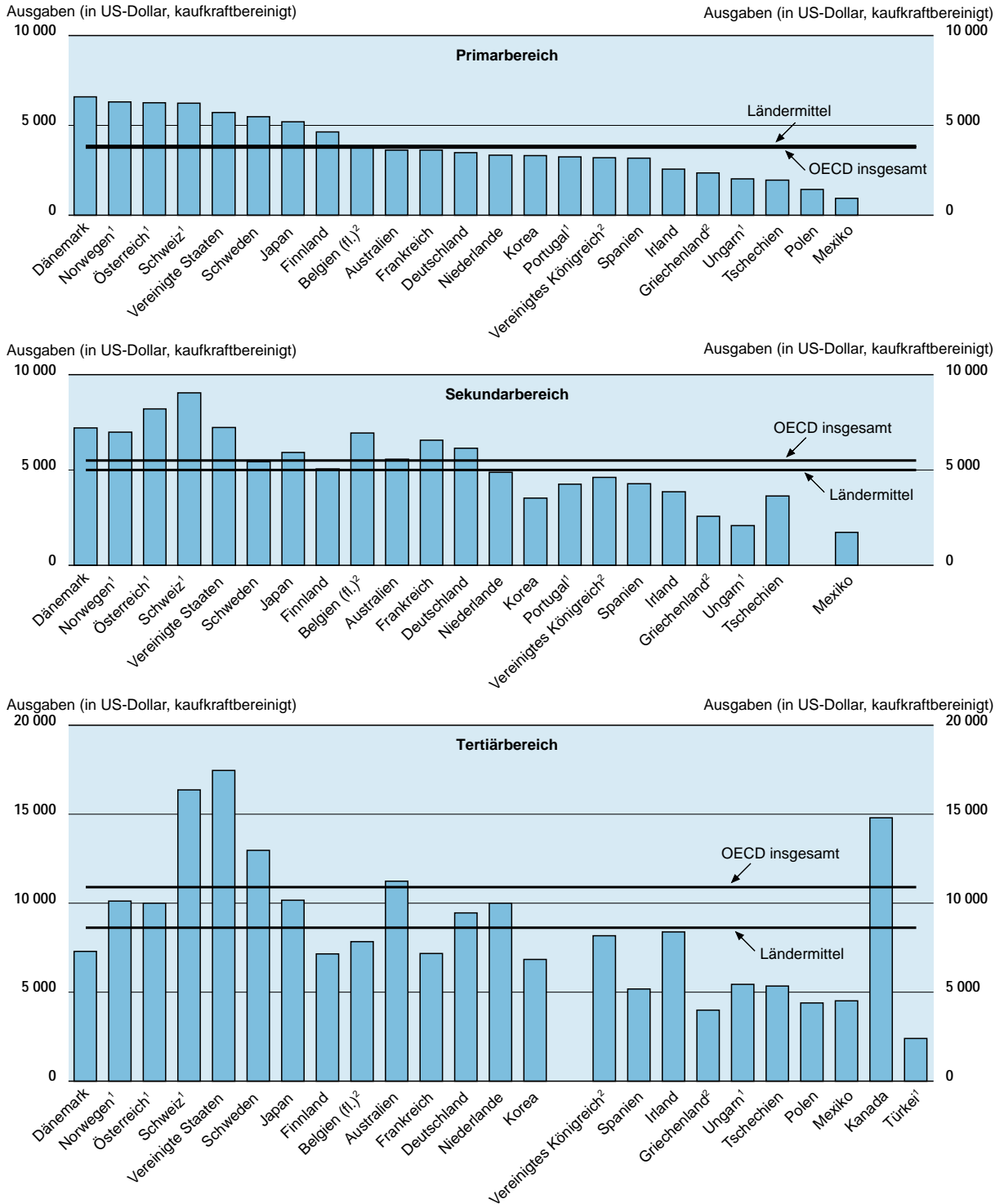
Gleichzeitig vergleicht dieser Indikator die Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden im Verhältnis zum Bruttoinlandsprodukt pro Kopf.

Der Indikator untersucht auch die Entwicklung der Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden.

Insgesamt geben die OECD-Länder jährlich 3.769 US-Dollar pro Schüler im Primarbereich, 5.507 US-Dollar pro Schüler im Sekundarbereich und 10.893 US-Dollar pro Studierenden im Tertiärbereich aus, ...

B4

Grafik B4.2. Öffentliche Ausgaben pro Schüler/Studierenden in öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich (1997)



1. Öffentliche Bildungseinrichtungen.
 2. Öffentliche und staatlich-subsidierte private Bildungseinrichtungen.

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

Diesen Durchschnittswerten liegt ein breites Spektrum von Ausgaben pro Schüler/Studierenden in den verschiedenen OECD-Ländern zugrunde, im Primarbereich von etwa 935 US-Dollar in Mexiko bis 6.596 US-Dollar in Dänemark, im Sekundarbereich von rund 1.726 US-Dollar in Mexiko bis 9.045 US-Dollar in der Schweiz und im Tertiärbereich von weniger als 3.000 US-Dollar in der Türkei bis über 17.000 US-Dollar in den Vereinigten Staaten.

Diese Vergleiche beruhen auf kaufkraftbereinigten Zahlen und nicht auf Zahlen, die mit Umrechnungskursen der verschiedenen Landeswährungen konvertiert wurden, d.h. sie geben den Betrag der Landeswährung an, mit dem in einem bestimmten Land der gleiche Waren- und Dienstleistungskorb erworben werden kann wie in den Vereinigten Staaten mit US-Dollar. Unterschiede in den Kosten der Bildungsressourcen vergleichbarer Qualität bleiben bei dieser Angleichung unberücksichtigt.

Von den 23 OECD-Ländern, für die Daten über die Ausgaben pro Schüler im Primarbereich vorliegen, geben fünf Länder weniger als 2.500 US-Dollar pro Schüler im Primarbereich aus (Griechenland, Polen, Mexiko, die Tschechische Republik und Ungarn) und fünf mehr als 5.500 US-Dollar (Dänemark, Österreich, Norwegen, Schweiz und die Vereinigten Staaten).

Im Sekundarbereich bringen Griechenland, Mexiko und Ungarn weniger als 2.600 US-Dollar pro Schüler auf, während Dänemark, Österreich, die Schweiz und die Vereinigten Staaten mehr als 7.000 US-Dollar ausgeben (Tabelle B4.1).

Im Tertiärbereich variieren die Ausgaben pro Studierenden fast um den Faktor 7. Unter den 24 OECD-Ländern, für die Daten vorliegen (s. Tabelle B4.1), kennzeichnen die Türkei und die Vereinigten Staaten die beiden Extrempositionen. Die für Griechenland, Polen, Mexiko und die Türkei vorliegenden Zahlen weisen jährliche Ausgaben von weniger als 5.000 US-Dollar pro Studierenden aus, dagegen geben Kanada, die Schweiz und die Vereinigten Staaten über 14.000 US-Dollar pro Studierenden aus.

Die Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden zeigen für alle OECD-Länder ein gemeinsames Muster: in allen Ländern steigen sie mit der Höhe des Bildungsbereichs steil an und werden maßgeblich von den Personalkosten bestimmt (Indikator B5). Verständlich wird dieses Muster, wenn die Haupteinflussfaktoren der Bildungsausgaben, insbesondere der Ort und die Art des Bildungsangebots, in Betracht gezogen werden. Die Bildungsvermittlung erfolgt nach wie vor hauptsächlich in der traditionellen Umgebung von Schule und Hochschule mit - trotz mancher Unterschiede - ähnlichen Organisationsstrukturen, Lehrplänen, Lehrmethoden und Verwaltungssystemen. Diese gemeinsamen Grundstrukturen bilden den Hintergrund für ähnliche Muster bei den Ausgaben pro Schüler/Studierenden.

Die Arbeitskräfteintensität der traditionellen Unterrichtsweise bedingt das Übergewicht der Lehrergehälter bei den Gesamtausgaben. Unterschiede beim zahlenmäßigen Schüler/Lehrer-Verhältnis (Indikator B7), in der Personalausstattung, bei der Lehrerbesoldung (Indikator D1), bei den Unterrichtsmaterialien und Ausstattungen führen zu Kostenunterschieden zwischen den einzelnen Bildungsbereichen, Bildungsgängen und Schultypen.

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

Die Vergleiche beruhen auf kaufkraftbereinigten Zahlen.

Die Ausgaben pro Studierenden im Tertiärbereich variieren zwischen den einzelnen Ländern fast um den Faktor 7.

Die Ausgaben pro Schüler/Studierenden steigen drastisch mit jeder Stufe des Bildungsbereichs und sind maßgeblich von den Personalkosten bestimmt.

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

B
4

Mit neuen Technologien lassen sich möglicherweise Kosteneinsparungen erzielen.

Durch den Einsatz neuer Informationstechniken lassen sich zukünftig möglicherweise Effektivitätssteigerungen erzielen, um einerseits die Kosten pro Schüler/Studierenden unter Kontrolle zu halten und andererseits die Bildungsergebnisse in ihrer Qualität zu halten, wenn nicht sogar zu verbessern. Einsparungen bei den Kosten pro Schüler/Studierenden lassen sich auch durch den weiteren Ausbau von Fernausbildung und Fernstudium erzielen, unabhängig davon, ob dafür neue Technologien eingesetzt werden oder nicht.

Geringere Ausgaben pro Schüler/Studierenden sind keineswegs gleichzusetzen mit einer geringeren Qualität des Bildungsangebots.

Es wäre irreführend, geringere Ausgaben pro Schüler/Studierenden mit einer geringeren Qualität des Bildungsangebotes gleichzusetzen. Japan, Korea, die Niederlande und die Tschechische Republik sind Beispiele für Länder, in denen bei vergleichsweise geringen Ausgaben pro Schüler/Studierenden die Schüler einige der besten Leistungen in Mathematik aufzuweisen haben.

Bildungseinrichtungen passen sich oft nur langsam den veränderten demografischen Gegebenheiten an.

Bildungseinrichtungen stellen sich oft erst mit erheblicher Verzögerung auf die veränderten demografischen Gegebenheiten ein. Auch diese können Einfluss auf die Ausgaben pro Schüler/Studierenden haben. So kann beispielsweise eine rückläufige Schülerzahl im Primarbereich zu höheren Kosten pro Schüler führen, wenn die Personalausstattung nicht entsprechend reduziert wird und/oder Schulen nicht geschlossen werden. Umgekehrt besteht die Tendenz, dass in Zeiten wachsender Schülerzahlen u.a. die Klassengröße zunimmt und Lehrer andere Fächer unterrichten müssen als diejenigen, für die sie ausgebildet sind.

Ferner wirken sich vom allgemeinen, kaufkraftbereinigten Preisniveau abweichende Unterschiede im nationalen Preisniveau für Bildungsdienstleistungen auch auf die Unterschiede der Ausgaben pro Schüler/Studierenden aus.

Entwicklung der Ausgaben pro Schüler/Studierenden von 1990 bis 1996

In den meisten Ländern sind die Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden zwischen 1990 und 1996 gestiegen.

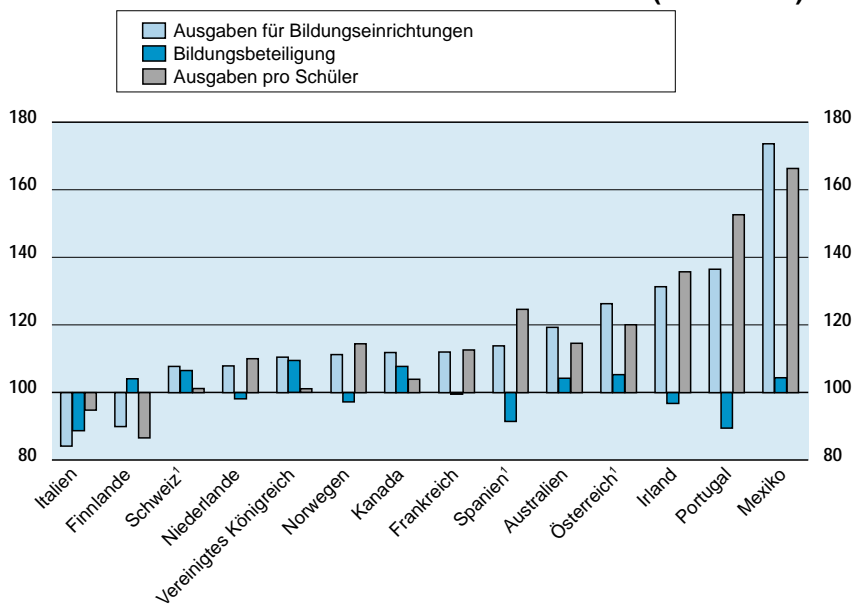
In 12 der 14 Länder, für die vergleichbare Daten für den Primar- und Sekundarbereich vorliegen, sind die Bildungsausgaben pro Schüler zwischen 1990 und 1996 gestiegen, obwohl in vielen dieser Länder gleichzeitig auch die Bildungsbeteiligung zugenommen hat (Grafik 4.2). In Irland, Mexiko, Portugal und Spanien erhöhten sich die Ausgaben pro Schüler im Primar- und Sekundarbereich zwischen 25 und 66 Prozent.

Nur in Finnland und Italien sanken die Ausgaben pro Schüler im Primar- und Sekundarbereich von 1990 bis 1996. In Italien war dieser Rückgang trotz eines gleichzeitigen Rückgangs der Bildungsbeteiligung zu verzeichnen.

Der Tertiärbereich zeigt ein uneinheitliches Bild der Möglichkeiten einzelner Länder; mit dem deutlichen Anstieg des Zugangs Schritt zu halten.

In acht von 14 OECD-Ländern waren die Bildungsausgaben pro Studierenden zwischen 1990 und 1996 rückläufig, was zum großen Teil auf einen dramatischen Anstieg der Studierendenzahlen zurückzuführen ist: in Finnland, Italien, Kanada, den Niederlanden, Norwegen, Portugal, Schweiz und im Vereinigten Königreich lagen 1996 die Ausgaben pro Studierenden unter dem Niveau von 1990, während die Zahl der Studierenden zugenommen hatte (Grafik B4.1). Im Unterschied hierzu stiegen in Spanien die Ausgaben im Tertiärbereich deutlich stärker an als die Zahl der Studierenden, so dass die Ausgaben pro Studierenden um 26,5 Prozent zunahm. Australien und Österreich verzeichneten ebenfalls einen Anstieg ihrer Bildungsausgaben im Tertiärbereich bei gleichzeitigem Anstieg der Studierendenzahlen.

Grafik B4.3. Index der Veränderung bei den Bildungsausgaben, der Bildungsbeteiligung und den Ausgaben pro Schüler im Primar- und Sekundarbereich zwischen 1990 und 1996 (1990 = 100)



In der Hälfte aller Länder, in denen die Schülerzahlen anstiegen, stiegen auch die Ausgaben pro Schüler.

1. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen.

Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen.
Quelle: OECD - Bildungsdatenbank.

B4

Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden im Verhältnis zum Bruttoinlandsprodukt

Die Ausgaben pro Schüler/Studierenden gemessen am BIP pro Kopf sind ein Maßstab für die Bildungsausgaben im Verhältnis zur Anzahl der Schüler/Studierenden des betreffenden Landes und zu seinem relativen Wohlstand. Da in den unteren Bildungsbereichen eine allgemeine Schulpflicht besteht, können hier die Ausgaben pro Schüler im Verhältnis zum BIP pro Kopf als die an der Finanzkraft des Landes gemessenen Ausgaben für die Jugend angesehen werden. In den weiterführenden Bildungsbereichen wird dieser Messwert durch die kombinierte Wirkung von Wohlstand, Ausgabenniveau und Bildungsbeteiligung beeinflusst.

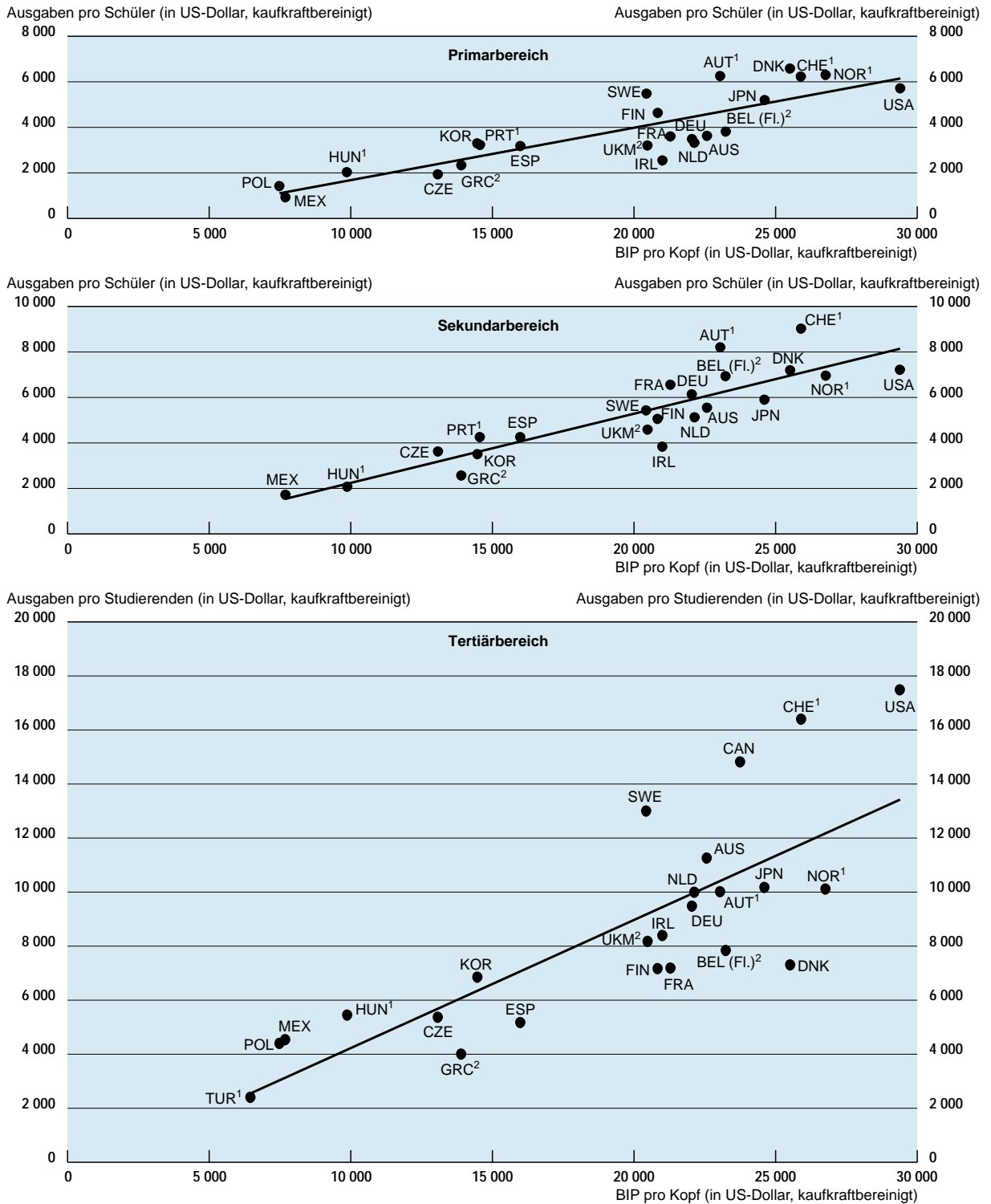
Im Tertiärbereich können Länder beispielsweise einen relativ hohen Wert erreichen, wenn ein relativ hoher Anteil ihres Wohlstands für eine relativ geringe Zahl von Studierenden aufgewendet wird. Für die OECD insgesamt beziffern sich die Ausgaben pro Schüler im Primarbereich durchschnittlich auf 20 Prozent des BIP pro Kopf, in Sekundarbereich auf 26 Prozent und im Tertiärbereich auf 47 Prozent.

Es besteht ein eindeutig positiver Zusammenhang zwischen den Ausgaben pro Schüler/Studierenden einerseits und dem BIP pro Kopf andererseits (Grafik B4.4), der erkennen lässt, dass, gemessen am BIP pro Kopf, ärmere Länder tendenziell relativ weniger pro Schüler/Studierenden ausgeben als reichere Länder.

Die OECD-Länder investieren durchschnittlich im Primarbereich 20 Prozent des BIP pro Kopf je Schüler, im Sekundarbereich 26 Prozent je Schüler und im Tertiärbereich 47 Prozent je Studierenden.

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

Grafik B4.4. Jährliche Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden im Verhältnis zum BIP pro Kopf, nach Bildungsbereichen (1997)



1. Öffentliche Bildungseinrichtungen
 2. Öffentliche und staatlich-subsidierte private Bildungseinrichtungen
 Quelle: OECD.

Obwohl generell ein positiver Zusammenhang zwischen den Ausgaben pro Schüler/Studierenden und dem BIP pro Kopf besteht, gibt es sowohl unter den reicheren als auch den ärmeren Ländern erhebliche Unterschiede bei den Ausgaben pro Schüler/Studierenden. Fünf Länder mit einem sehr unterschiedlichen Wohlstand pro Kopf (Japan, Polen, Spanien, Ungarn und die Vereinigten Staaten) wenden für die Schulbildung des typischen Primarschülers einen vergleichbar hohen Anteil ihres Wohlstandes auf, der mit ca. 20 Prozent in etwa dem Mittelwert der OECD-Länder entspricht. Für die nach diesem Maßstab berechneten Ausgaben für den Primarbereich sind die Ausgaben 6 Prozentpunkte und mehr über dem Ländermittelwert in den drei Ländern Dänemark, Österreich und Schweden und mindestens 7 Prozentpunkte unter dem Ländermittelwert in Irland und Mexiko.

... jedoch mit vielen Ausnahmen.

Ähnlich ist die Lage im Sekundarbereich. So wendet beispielsweise unter den ärmsten Ländern der OECD Mexiko einen größeren Teil des BIP pro Kopf für die Schulbildung des durchschnittlichen Sekundarschülers auf (22 Prozent) als ein erheblich besser dastehendes Land wie Irland (19 Prozent). Von den reichsten OECD-Ländern investieren Japan und die Vereinigten Staaten lediglich 24 bzw. 25 Prozent des BIP pro Kopf in die Schulbildung eines normalen Sekundarschülers, während Österreich und die Schweiz 35 bzw. 36 Prozent für diesen Zweck investieren.

Wesentlich größer als im Primarbereich ist die Spanne der so bemessenen Ausgaben zwischen den verschiedenen Ländern im Tertiärbereich. So sind beispielsweise in Kanada, Schweden und der Schweiz die Ausgaben pro Studierenden gemessen am BIP pro Kopf mehr als 15 Prozentpunkte über dem OECD-Mittelwert von 47 Prozent. Am unteren Ende der Skala finden sich Dänemark und Spanien, die mit ihren Ausgaben mehr als 15 Prozentpunkte unter dem OECD-Ländermittel liegen. Dies kann im Falle Dänemarks zum Teil dadurch erklärt werden, dass die Forschungsausgaben nicht in den entsprechenden Zahlen enthalten sind.

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

Vergleiche der Verteilung der Bildungsausgaben auf die verschiedenen Bildungsbereiche sind ein Hinweis auf den relativen Stellenwert, den die einzelnen Länder den verschiedenen Bildungsbereichen beimessen sowie auf die relativen Kosten der Bildungsvermittlung in diesen Bereichen. Grafik B4.4 gibt eine Übersicht über die Bildungsausgaben je Kind, Schüler und Studierenden im Elementar-, Sekundar- und Tertiärbereich im Verhältnis zu den Ausgaben je Primarschüler.

Neben Unterschieden zwischen den verschiedenen Ländern bei den Ausgaben pro Schüler/Studierenden, zeigen sich erhebliche Unterschiede je nach Bildungsbereich innerhalb der Länder.

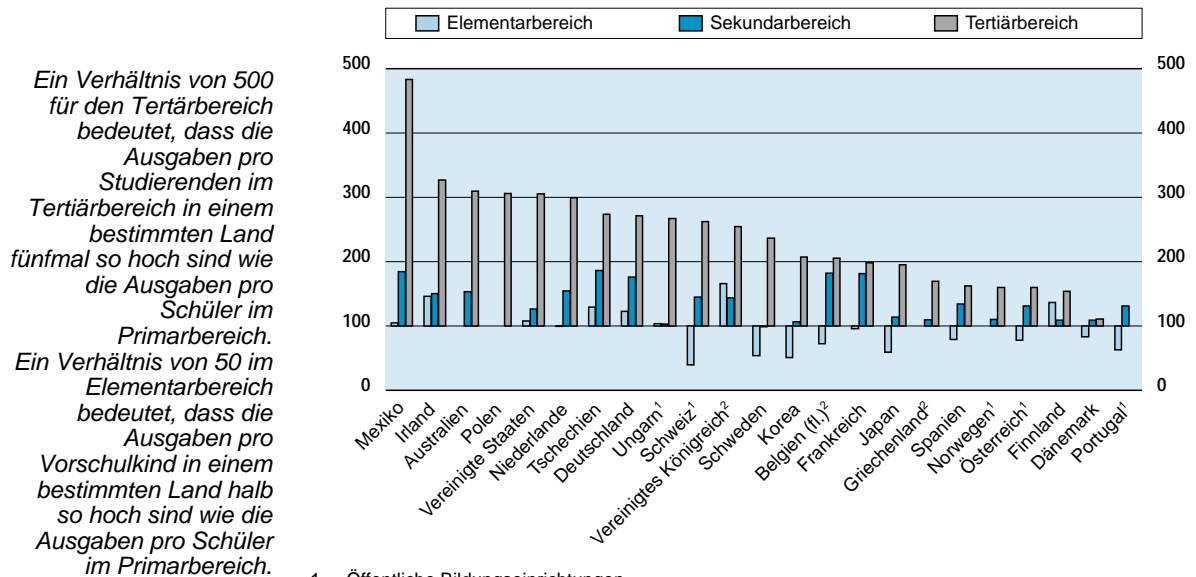
Obwohl in fast allen Ländern die Ausgaben pro Schüler/Studierenden mit der Höhe des Bildungsbereichs steigen, variieren die Unterschiede doch erheblich zwischen den einzelnen Ländern. Im Sekundarbereich betragen die Ausgaben pro Schüler/Studierenden im Durchschnitt das 1,4-fache derjenigen im Primarbereich, obwohl die Spanne vom 1,0-fachen der Höhe der Ausgaben pro Schüler im Primarbereich in Schweden bis zum mehr als 1,8-fachen für Belgien (fläm. Teil), Frankreich, Mexiko und die Tschechische Republik reicht.

Obwohl im Durchschnitt die Ausgaben der OECD-Länder im Tertiärbereich je Studierenden 2,4 mal höher als im Primarbereich sind, gibt es große länder-

Die größten Unterschiede bei den

B₄

Grafik B4.5. **Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden in den verschiedenen Bildungsbereichen im Verhältnis zu den Bildungsausgaben pro Schüler im Primarbereich, x 100 (1997)**



Ein Verhältnis von 500 für den Tertiärbereich bedeutet, dass die Ausgaben pro Studierenden im Tertiärbereich in einem bestimmten Land fünfmal so hoch sind wie die Ausgaben pro Schüler im Primarbereich. Ein Verhältnis von 50 im Elementarbereich bedeutet, dass die Ausgaben pro Vorschulkind in einem bestimmten Land halb so hoch sind wie die Ausgaben pro Schüler im Primarbereich.

1. Öffentliche Bildungseinrichtungen.
2. Öffentliche und staatlich-subventionierte private Bildungseinrichtungen.

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

Quelle: OECD.

Ausgaben pro Lernenden nach Bildungsbereich bestehen jedoch im Tertiärbereich.

spezifische Unterschiede bei den Ausgabenstrukturen. Während beispielsweise Dänemark für einen Studierenden im Tertiärbereich nur 1,1 mal soviel ausgibt wie für einen Schüler im Primarbereich, ist es in Mexiko das Fünffache. Diese Unterschiede dürften jedoch die tatsächlichen Kostenunterschiede noch unterschätzen, da in den Daten einiger Länder die teilweise Finanzierung des Tertiärbereichs durch private Quellen nicht ausreichend berücksichtigt wurde.

Bildungsausgaben pro Studierenden während der durchschnittlichen Dauer tertiärer Studiengänge

Die jährlichen Ausgaben pro Studierenden spiegeln nicht immer die vollen Kosten der tertiären Studiengänge wider.

Da sowohl die typische Dauer als auch die Intensität der tertiären Studiengänge in den verschiedenen Ländern sehr unterschiedlich sind, können die Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern bei den jährlichen Ausgaben pro Studierenden für Bildungseinrichtungen, wie sie aus der (Grafik B4.1) hervorgehen, die Unterschiede in den Gesamtkosten für die tertiäre Bildung des typischen Studierenden nicht genau wiedergeben.

Die Studierenden können aus einer Vielfalt von Bildungseinrichtungen und Bildungsgängen wählen.

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

Eine Einteilung der Länder nach ihren jährlichen Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden hängt sehr stark davon ab, wie in den einzelnen Ländern die Begriffe Vollzeitstudium, Teilzeitstudium und Bildungsbeteiligung in Form von Vollzeitäquivalenten definiert sind. Einige Länder zählen jeden Teilnehmer im Tertiärbereich als Vollzeitstudierenden, während andere die Teilnahmeintensität eines Studierenden daran messen, ob er/sie die für den erfolgreichen Abschluss bestimmter Ausbildungsabschnitte erforderlichen Leistungsnachweise innerhalb eines bestimmten Bezugszeitraums erlangt. Länder, die genaue Zahlen über die Teilzeitstudierenden angeben können, weisen höhere Ausgaben je Vollzeitäquivalent aus als Länder, die zwischen den verschiedenen Beteiligungsformen der Studierenden nicht differenzieren.

Teilzeitstudium kann einer der Gründe für die Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern sein.

Vergleichsweise niedrige jährliche Ausgaben pro Studierenden können zu relativ hohen Kosten im Tertiärbereich führen, wenn die typische Regelstudienzeit in den tertiären Studiengängen sehr lange ist. Grafik B4.4 gibt einen Überblick über die durchschnittlichen Ausgaben pro Studierenden im Laufe des gesamten Studiums in 17 Ländern. Die Zahlen beziehen sich auf alle Studierenden, für die Ausgaben anfallen, also auch auf die Studienabbrecher. Zwar beruhen die Berechnungen auf einer Reihe vereinfachender Annahmen und sind daher mit Vorsicht zu behandeln (s. Anhang 3), dennoch lassen sich daraus einige bedeutende Verschiebungen in der Rangfolge der Länder zwischen jährlichen und kumulativen Ausgaben ablesen.

Niedrige jährliche Ausgaben können sich bei einer langen Studiendauer in hohen Gesamtkosten für den Tertiärbereich niederschlagen.

B
4

So sind beispielsweise die jährlichen Bildungsausgaben pro Studierenden in einem tertiären Studiengang Typ A in den Niederlanden ungefähr genau so hoch wie in Deutschland (10.028 US-Dollar in den Niederlanden im Vergleich zu 10.083 US-Dollar in Deutschland). Aufgrund der Unterschiede in der Struktur der im Tertiärbereich verliehenen Abschlüsse (Indikator C4) dauern die dem Hochschulbereich gleichwertigen Studiengänge in Deutschland mehr als ein Drittel länger als in den Niederlanden (6,1 Jahre in Deutschland gegenüber 3,9 Jahren in den Niederlanden). Aus diesem Grunde liegen die Gesamtkosten für einen Studierenden in Deutschland um mehr als 50 Prozent höher als in den Niederlanden (61.415 US-Dollar verglichen mit 39.108 US-Dollar).

Die Gesamtkosten eines tertiären Studiengangs Typ A sind in der Schweiz (90.298 US-Dollar) mehr als doppelt so hoch wie ein Studium in Australien, Frankreich, Kanada, in den Niederlanden und Norwegen. Diese Unterschiede müssen im Zusammenhang mit möglichen Unterschieden im akademischen Niveau der Qualifikationen der Hochschulabsolventen in den einzelnen Ländern gesehen werden. Während bei tertiären Studiengängen Typ B ähnliche Tendenzen festzustellen sind, sind die Gesamtkosten bei diesen Studiengängen tendenziell wesentlich geringer als bei Studiengängen Typ A, was vor allem mit der kürzeren Studiendauer zusammenhängt.

Wichtige Anmerkungen zur Interpretation der Daten

Bei der Interpretation der Unterschiede zwischen den Ländern in Bezug auf die Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden sind mehrere Faktoren zu berücksichtigen.

Die zur Berechnung der Ausgaben pro Schüler/Studierenden herangezogenen Daten beziehen sich nur auf direkte öffentliche und private Ausgaben für Bildungseinrichtungen. Im Interesse der internationalen Vergleichbarkeit der

Daten wurden öffentliche Subventionen für den Lebensunterhalt von Schülern bzw. Studierenden nicht berücksichtigt.

Für einige Länder waren keine Daten über Schüler/Studierende in privaten Bildungseinrichtungen verfügbar (sie sind durch ein oder zwei Sternchen in der Tabelle gekennzeichnet). Viele Länder, die Daten über unabhängige private Bildungseinrichtungen vorgelegt haben, haben nur eine geringe Anzahl solcher Einrichtungen. In diesen Fällen wurden nur die Ausgaben für öffentliche und staatlich-subventionierte private Einrichtungen berücksichtigt.

Die Bandbreite der Ausgaben spiegelt nicht immer die Bandbreite tatsächlich vorhandener Ressourcen wider.

Die Bandbreite der Ausgaben pro Schüler/Studierenden gibt nicht immer die Unterschiede in den tatsächlichen pro Kopf zur Verfügung gestellten Ressourcen wieder (z.B. Unterschiede im zahlenmäßigen Schüler/Lehrer-Verhältnis). In einigen Fällen ist sie lediglich Ausdruck der Bandbreite der relativen Preise.

■ DEFINITIONEN

Die Daten beziehen sich auf das Rechnungsjahr 1997 und beruhen auf den im Jahre 1999 durchgeführten UOE-Datenerhebungen zur Bildungsstatistik (Einzelheiten s. Anhang 3).

Die Ausgaben pro Schüler/Studierenden für einen bestimmten Bildungsbereich werden durch Division der Gesamtausgaben in diesem Bereich durch die entsprechende in Vollzeitäquivalenten ausgedrückte Schüler-/Studierendenzahl berechnet. Dabei werden nur jene Arten von Bildungseinrichtungen und Bildungsgängen berücksichtigt, für die sowohl Daten über die Zahl der Schüler/Studierenden als auch über die Ausgaben vorliegen. Die Schüler-/Studierendenzahlen werden interpoliert, so dass sie dem Rechnungs- bzw. Kalenderjahr des jeweiligen Landes entsprechen (Einzelheiten s. Anhang 3). Das Ergebnis in nationaler Währung wird dann in US-Dollar umgerechnet, indem die Zahl in Landeswährung durch den Kaufkraftparitäts-Index geteilt wird. Die verwendeten Umrechnungskurse auf der Basis der Kaufkraftparität (KKP) beziehen sich auf das Bruttoinlandsprodukt (BIP) und wurden der OECD-Datenbank für Volkswirtschaftliche Gesamtrechnungen sowie, für die Nicht-Mitgliedsländer, der Weltbank-Datenbank entnommen (Einzelheiten s. Anhang 2). Der KKP-Umrechnungskurs gibt den Betrag einer Landeswährung an, mit dem man in einem bestimmten Land den gleichen Waren- und Dienstleistungskorb wie in den Vereinigten Staaten mit US-Dollar erwerben kann. Der KKP-Umrechnungskurs wird anstelle der aktuellen Wechselkurse verwendet, da diese von einer Vielzahl von Faktoren beeinflusst werden (Zinssätze, Handelspolitik, Konjunkturerwartungen etc.), die wenig mit der aktuellen, relativen Kaufkraft in den einzelnen Ländern zu tun haben.

Die Daten für 1990 sind ausgedrückt in Preisen von 1996.

Sämtliche Zahlen für Ausgaben sowie das BIP für 1990 wurden unter Verwendung des Verbraucherpreisindex an das Preisniveau von 1996 angeglichen.

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

Die Ausgaben pro Schüler/Studierenden im Verhältnis zum BIP pro Kopf werden berechnet, indem die Ausgaben pro Schüler/Studierenden in Landeswährung in Prozent des ebenfalls in Landeswährung ausgedrückten BIP

pro Kopf angegeben werden. Wenn sich die Bildungsausgaben und die Daten zum BIP auf unterschiedliche Zeiträume beziehen, werden unter Verwendung der für das betreffende Land geltenden Inflationsraten die Ausgabendaten auf den Bezugszeitraum der BIP-Daten umgerechnet (s. Anhang 2).

Die zu erwartenden Ausgaben während der durchschnittlichen Dauer tertiärer Studiengänge (Tabelle B4.4) werden durch Multiplikation der aktuellen jährlichen Ausgaben mit der typischen Dauer solcher Studiengänge berechnet. Die zur Ermittlung der typischen Durchschnittsdauer von tertiären Studiengängen angewandte Methodik ist in Anhang 3 beschrieben.

Die zur Ermittlung der Dauer von tertiären Studiengängen verwendeten Daten beruhen auf einer gesonderten Erhebung, die 1997 unter den OECD-Mitgliedstaaten durchgeführt wurde.

Wegen der Einführung der neuen Klassifizierung ISCED-97 sind die Daten für Bildungsfinanzierung nach 1996 mit den Daten früherer Jahre nicht mehr vergleichbar. Aus diesem Grund wurden die Daten für die Berechnung des Veränderungsindex aus Vergleichbarkeitsgründen auf den Zeitraum 1990-1996 beschränkt und beruhen auf der Klassifizierung ISCED-76. Es gibt keine Veranlassung zu der Annahme, dass durch die Umstellung der ISCED-Klassifizierung die Größenordnung der in den einzelnen Ländern beobachteten Tendenzen beeinflusst würde, da sowohl die Ausgangs- als auch die Endpunkte in gleicher Weise angepasst würden.

Die Zahlen für die Berechnung des Veränderungsindex wurden auf die Jahre 1990 bis 1996 beschränkt und beruhen auf der Klassifizierung ISCED-76.

B₄

Tabelle B4.1. **Ausgaben pro Schüler/Studierenden (in US-Dollar, kaufkraftbereinigt) für öffentliche und private Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereichen (auf der Grundlage von Vollzeit-Äquivalenten) (1997)**

	Elementarbereich	Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II	Sekundarbereich insgesamt	post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich	Tertiärbereich		
							Insgesamt	Tertiärbereich B	Tertiärbereich A und weiterführende Forschungsprogramme
OECD-Länder									
Australien	m	3 633	5 012	6 443	5 570	7 437	11 240	7 852	12 024
Österreich ¹	4 867	6 258	7 215	9 462	8 213	7 412	9 993	x	x
Belgium (Fl.) ²	2 768	3 813	x	x	6 938	x	7 834	x	x
Kanada	3 942	m	m	m	m	4 862	14 809	14 872	14 783
Tschechische Republik	2 526	1 954	3 331	4 030	3 641	1 688	5 351	2 675	6 159
Dänemark	5 487	6 596	6 615	7 683	7 198	7 585	7 294	x	x
Finnland	6 340	4 639	4 613	5 463	5 065	m	7 145	6 902	7 192
Frankreich	3 462	3 621	6 087	7 167	6 564	5 163	7 177	7 683	7 040
Deutschland	4 288	3 490	4 652	9 322	6 149	10 839	9 466	5 623	10 083
Griechenland ²	x	2 351	x	x	2 581	183	3 990	3 848	4 045
Ungarn ¹	2 106	2 035	1 933	2 259	2 093	1 960	5 430	m	5 430
Island ¹	3 591	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	2 559	2 574	x	x	3 864	3 783	7 998	x	x
Italien ¹	4 462	5 073	6 716	5 983	6 284	x	5 972	5 206	5 981
Japan	3 096	5 202	5 512	6 314	5 917	x	10 157	7 750	10 623
Korea	1 676	3 308	3 374	3 652	3 518	a	6 844	4 346	8 512
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	979	935	1 443	2 320	1 726	a	4 519	x	4 519
Niederlande	3 310	3 335	5 060	4 903	4 992	x	9 989	6 862	10 028
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen ¹	m	6 315	6 315	7 358	6 973	x	10 108	x	x
Polen	m	1 435	x	1 452	m	x	4 395	x	4 293
Portugal ¹	2 044	3 248	4 183	4 356	4 264	a	m	x	x
Spanien	2 520	3 180	3 295	5 335	4 274	x	5 166	4 301	5 217
Schweden	2 943	5 491	5 468	5 417	5 437	m	12 981	x	x
Schweiz ¹	2 451	6 237	7 393	10 833	9 045	7 856	16 376	14 825	16 560
Türkei ¹	m	m	m	m	m	m	2 397	x	x
Vereinigtes Königreich ²	5 312	3 206	x	x	4 609	x	8 169	x	x
Vereinigte Staaten	6 158	5 718	x	x	7 230	x	17 466	x	x
Ländermittel	3 463	3 851	4 791	5 790	5 273	5 337	8 612	7 295	8 434
OECD insgesamt	3 788	3 769	4 175	5 312	5 507	7 084	10 893	6 765	8 252
WEI-Teilnehmerstaaten									
Argentinien ¹	1 054	1 224	1 467	1 781	1 575	a	11 552	3 494	m
Brasilien ^{1,3}	820	859	921	1 087	1 002	a	10 791	x	10 791
Chile	1 929	2 115	2 220	2 337	2 292	a	8 775	4 616	9 820
Indien ¹	28	160	225	334	253	m	m	m	m
Jordanien ¹	528	706	659	1 176	807	m	m	m	m
Malaysia ¹	332	820	x	x	1 334	6 285	7 793	6 237	9 129
Paraguay ¹	x	482	x	x	690	x	19 271	19 271	m
Philippinen ¹	74	373	570	570	570	3 189	2 170	a	2 170
Uruguay ¹	1 104	974	979	1 536	1 221	a	2 394	4 062	2 096
Zimbabwe	m	353	x	x	647	x	m	m	m

1. Öffentliche Einrichtungen.

2. Öffentliche und staatlich subventionierte private Einrichtungen.

3. Daten für 1996.

Quelle: OECD-Bildungsdatenbank. Anmerkungen s. Anhang 3.

Tabelle B4.2. Ausgaben pro Schüler/Studierenden für öffentliche und private Bildungseinrichtungen im Verhältnis zum BIP pro Kopf (in %), nach Bildungsbereichen (1997)

	Elementarbereich	Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II	Sekundarbereich insgesamt	post-sekundär, nicht-tertiär Bereich	Tertiärbereich		
							Insgesamt	Tertiärbereich A	Tertiärbereich B und weiterführende Forschungsprogramme
OECD-Länder									
Australien	m	17	23	29	25	34	51	36	55
Österreich ¹	21	27	31	41	36	32	43	x	x
Belgien (Flämischer Teil) ²	12	16	x	x	29	x	33	x	x
Kanada	17	x	x	x	x	20	62	63	62
Tschechische Republik	19	15	25	31	28	13	41	20	47
Dänemark	22	26	26	30	28	30	29	x	x
Finnland	31	23	23	27	25	m	35	34	35
Frankreich	16	17	29	34	31	24	34	36	33
Deutschland	19	16	21	42	28	49	43	26	46
Griechenland ²	x	17	x	x	19	1	29	28	29
Ungarn ¹	21	21	20	23	21	20	55	m	55
Island	14	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	12	12	x	x	19	18	39	x	x
Italien ¹	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Japan	13	21	22	26	24	x	41	31	43
Korea	12	23	23	25	24	a	47	30	59
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	13	12	19	30	22	a	59	x	59
Niederlande	15	15	23	22	23	x	45	31	45
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen ¹	m	23	23	27	26	x	38	x	x
Polen	m	19	x	19	m	x	59	x	57
Portugal ¹	14	22	29	30	29	a	m	x	x
Spanien	16	20	21	33	27	x	32	27	33
Schweden	14	27	27	27	27	m	64	x	x
Schweiz ¹	9	24	29	42	35	30	63	57	64
Türkei ¹	m	m	m	m	m	m	37	x	x
Vereinigtes Königreich ²	26	16	x	x	23	x	40	x	x
Vereinigte Staaten	21	19	x	x	25	x	59	x	x
Ländermittel	17	19	24	30	26	19	45	35	48
OECD insgesamt	17	18	23	29	25	33	49	34	47
WEI-Teilnehmerstaaten									
Argentinien ¹	10	12	14	17	15	a	112	34	m
Brasilien ^{1,3}	13	13	14	17	16	a	167	x	167
Chile	15	17	17	18	18	a	69	36	77
Indien ¹	2	10	14	20	15	m	m	m	m
Jordanien ¹	15	21	19	34	23	m	m	m	m
Malaysia ¹	4	10	x	x	16	77	96	77	112
Paraguay ¹	x	12	x	x	17	x	484	484	m
Philippinen ¹	2	11	16	16	16	91	62	0	62
Uruguay ¹	12	11	11	17	13	a	26	44	23
Zimbabwe	m	15	x	x	28	x	m	m	m

1. Öffentliche Einrichtungen.

2. Öffentliche und staatlich subventionierte private Einrichtungen.

3. Daten für 1996.

Quelle: OECD-Bildungsdatenbank. Anmerkungen s. Anhang 3.

B4

Tabelle B4.3. Index der Veränderungen bei den Bildungsausgaben, der Anzahl der Schüler/Studierenden und der Ausgaben pro Schüler/Studierenden (1996, 1990=100)

	Primar- und Sekundarbereich			Tertiärbereich		
	Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen	Zahl der Schüler	Ausgaben pro Schüler	Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen	Zahl der Studierenden	Ausgaben pro Studierenden
Australien	119	104	114	147	129	114
Österreich ¹	126	105	120	129	118	109
Belgien (Flämischer Teil)	109	m	m	109	m	m
Kanada	112	108	104	112	121	93
Tschechische Republik	m	134	m	m	150	m
Dänemark	m	m	m	m	m	m
Finnland	90	104	86	128	130	98
Frankreich	112	99	113	129	129	100
Deutschland	m	m	m	m	m	m
Ungarn	62	m	m	70	m	m
Island	m	m	m	m	m	m
Irland	131	97	136	166	156	107
Israel	m	112	m	m	m	m
Italien	84	89	95	89	126	70
Japan	m	m	m	m	m	m
Korea	m	89	m	m	139	m
Mexiko	174	104	166	123	122	101
Niederlande	108	98	110	100	113	89
Neuseeland	m	108	m	m	150	m
Norwegen	111	97	114	139	148	94
Polen	m	m	m	m	m	m
Portugal	137	89	153	149	268	56
Spanien ¹	114	91	125	145	115	127
Schweiz ¹	108	106	101	99	116	86
Türkei	m	m	m	m	m	m
Vereinigtes Königreich	110	109	101	148	176	84
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m

1. Öffentliche Einrichtungen.

Alle Daten sind klassifiziert nach ISCED 1976.

Quelle: OECD-Bildungsdatenbank. Anmerkungen s. Anhang 3.

Tabelle B4.4. **Ausgaben pro Studierenden über die durchschnittliche Studiendauer im Tertiärbereich (1997)**

Methode ¹	Durchschnittliche Studiendauer im Tertiärbereich (in Jahren)			Gesamtausgaben pro Studierenden über die durchschnittliche Studiendauer im Tertiärbereich			
	Alle	Tertiärbereich B	Tertiärbereich A	Alle	Tertiärbereich B	Tertiärbereich A	
Österreich ²	NF	6.4	2.3	7.4	63 957	x	x
Kanada	KM	1.9	1.4	2.5	27 851	20 591	37 156
Dänemark	NF	4.2	2.1	4.4	30 563	x	x
Frankreich	NF	4.7	2.8	5.3	33 597	21 265	37 351
Deutschland	KM	5.1	2.2	6.1	47 901	12 469	61 415
Griechenland ³	KM	6.1	5.0	6.9	24 180	19 365	27 832
Ungarn ²	KM	3.9	a	3.9	21 127	m	21 127
Irland	KM	2.6	2.0	3.0	21 601	x	x
Italien ²	KM	4.2	1.1	4.9	m	m	m
Korea	KM	3.4	2.1	4.2	23 476	8 996	35 919
Mexiko	NF	3.4	x	3.4	15 466	x	15 455
Niederlande	KM	3.9	a	3.9	38 959	a	39 108
Norwegen ²	NF	3.3	2.5	4.0	33 053	x	x
Spanien	NF	4.6	1.5	4.7	23 507	6 404	24 555
Schweiz ²	KM	3.6	2.2	5.5	59 351	32 420	90 298
Vereinigtes Königreich ³	KM	3.4	1.8	3.5	27 774	x	x
Ländermittel	4.1	1.9	4.5	32	824	-	-
OECD insgesamt	4.2	1.8	4.4	29	979	-	-

1. Die Schätzung der durchschnittlichen Studiendauer im Tertiärbereich erfolgte entweder mit der Kettenmethode (KM) oder über eine Näherungsformel (NF).

2. Öffentliche Einrichtungen.

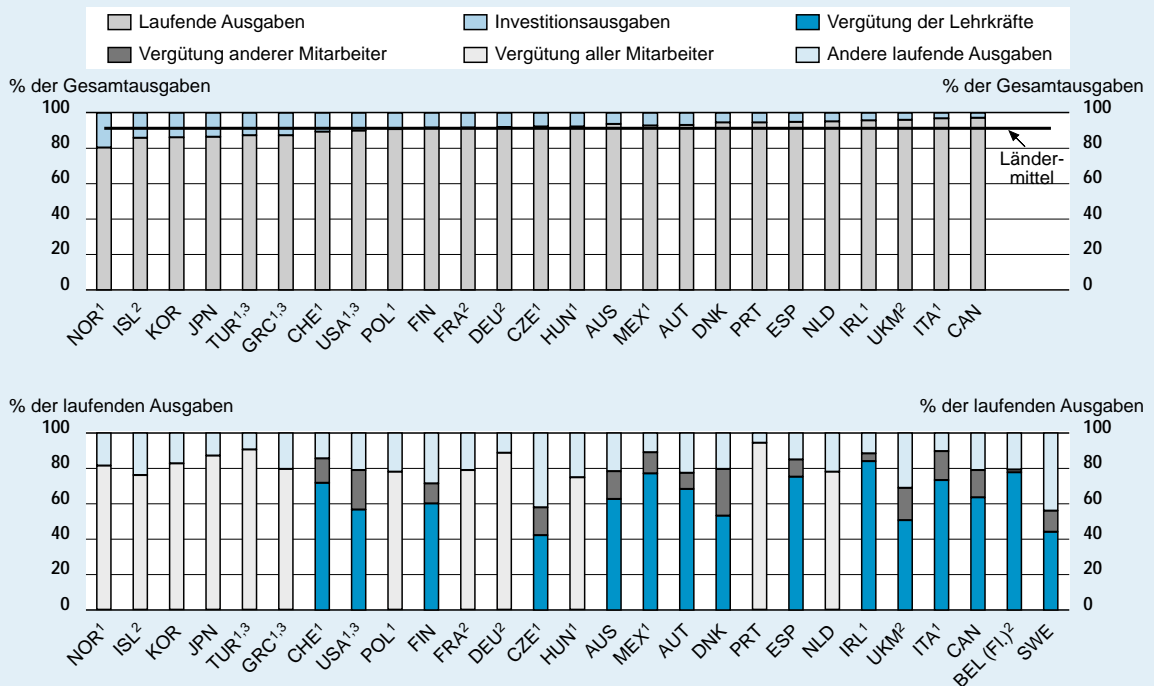
3. Öffentliche und staatlich subventionierte private Einrichtungen.

Die Studiendauer im Tertiärbereich wurde durch eine spezielle Erhebung in 1997 für das akademische Jahr 1995 ermittelt. Klassifikation nach ISCED-76. *Quelle:* OECD-Bildungsdatenbank. Anmerkungen s. Anhang 3.

BILDUNGS-AUSGABEN NACH ART DER RESSOURCEN

- Auf Bildungsebenen unterhalb des tertiären Bereichs variiert der Anteil der laufenden Ausgaben zwischen 80 Prozent in Norwegen und 97 Prozent in Italien und Kanada.
- Die Vergütung der Lehrer und des anderen Personals im Bildungswesen verursacht den größten Teil der laufenden Ausgaben in den OECD-Ländern.
- Der Anteil der Gesamtausgaben, der auf die Investitionsausgaben entfällt, ist im Tertiärbereich am höchsten.
- Im Tertiärbereich wird tendenziell ein höherer Teil der laufenden Ausgaben für Dienstleistungen verwandt, die in Auftrag gegeben oder zugekauft werden.

Grafik B5.1. Aufteilung der Gesamtausgaben sowie der laufenden Ausgaben auf die verschiedenen Ressourcenkategorien, Primar-, Sekundar- und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich (1997)



1. Öffentliche Bildungseinrichtungen.
 2. Öffentliche und staatlich-subsidierte private Bildungseinrichtungen.
 3. Ohne post-sekundären, nicht-tertiären Bereich.
 Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge der laufenden Ausgaben.
 Quelle: OECD.

■ POLITISCHER HINTERGRUND

Die Aufteilung der verfügbaren Mittel auf die verschiedenen Arten von Ressourcen kann Einfluss haben auf die Unterrichtsqualität (z.B. durch die Lehrerbesoldung), den Zustand der Bildungseinrichtungen (z.B. die Instandhaltung von Schulgebäuden) und die Fähigkeit des Bildungssystems, sich den geänderten demografischen Gegebenheiten und der Entwicklung der Schüler-/Studierendenzahlen (z.B. durch den Neubau von Schulen) anzupassen. Vergleiche, wie die einzelnen Länder ihre Bildungsausgaben verteilen, können Einblick geben in die unterschiedliche Organisation und Führung von Bildungseinrichtungen. Auf Systemebene getroffene Budget- und Strukturentscheidungen über die Zuweisung von Mitteln machen sich schließlich im Klassenzimmer bemerkbar und beeinflussen die Unterrichtsweise und die Bedingungen, unter denen der Unterricht abgehalten wird.

Dieser Indikator vergleicht die Bildungsausgaben der einzelnen Länder hinsichtlich der Unterteilung in laufende und Investitionsausgaben sowie nach der Aufteilung der laufenden Ausgaben auf die verschiedenen Bildungsressourcen.

■ ERGEBNISSE UND ERLÄUTERUNGEN

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

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

Ausbildung und Unterricht finden überwiegend in Schulen und Hochschulen statt. Die arbeitskräfteintensiven Unterrichtsmethoden sind mitverantwortlich für den hohen Anteil der laufenden Ausgaben an den gesamten Bildungsausgaben. Im Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereich zusammengenommen belaufen sich die laufenden Ausgaben im Durchschnitt für alle OECD-Länder auf 91 Prozent der gesamten Aufwendungen.

Im Hinblick auf den relativen Anteil der laufenden und der Investitionsausgaben bestehen zwischen den Ländern recht deutliche Unterschiede: im Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereich liegt der Anteil der laufenden Ausgaben zwischen 80 Prozent in Norwegen und 97 Prozent in Italien und Kanada (Grafik B5.1).

Die Gehälter des Lehr- und anderen Personals machen in den OECD-Ländern den größten Teil der laufenden Ausgaben aus. Im Durchschnitt der OECD-Länder entfallen auf die Vergütung des Lehrpersonals 80 Prozent der laufenden Ausgaben für den Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereich zusammen. Während in der Tschechischen Republik und Schweden der

In den meisten Ländern entfallen über 75 Prozent der laufenden Ausgaben im Primar-, Sekundar- und

B5

post-sekundären, nicht-tertiären Bereich auf die Vergütung des Personals.

Anteil der Gehälter für das Lehrpersonal unter 60 Prozent liegt, ist der entsprechende Anteil in Italien, Portugal und der Türkei bei über 90 Prozent. In Irland, Polen, Portugal und Mexiko verbleiben somit nach Abzug der Lehrergehälter für die übrigen Ausgabenposten wie Lehr- und Hilfsmaterial, Instandhaltung von Schulgebäuden, Zubereitung von Schulmahlzeiten und Anmietung von Einrichtungen weniger als 400 US-Dollar pro vollzeitäquivalentem Schüler/Studierenden (Tabelle B5.1 zusammen mit B4.1).

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

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

Die Aufteilung der Ausgaben nach Ressourcen und hierbei insbesondere der Anteil der Ausgaben für die Lehrerbesoldung richtet sich unter anderem nach dem zahlenmäßigen Schüler/Lehrer-Verhältnis (Indikator B7), den Lehrergehältern (Indikator D1), der Anzahl der Unterrichtsstunden der Lehrer und der Aufteilung der Arbeitszeit in Lehr- und sonstige Aufgaben. (Indikator D4).

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

In Dänemark und den Vereinigten Staaten werden mehr als 20 Prozent der Vergütungen im Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereich zusammen für Mitarbeiter aufgebracht, die keine Lehrer sind; in Belgien (fläm. Teil), Irland und Österreich beträgt die Zahl weniger als 10 Prozent. Diese Unterschiede spiegeln wider, inwieweit Beschäftigte des Bildungswesens in einem bestimmten Land nicht lehrend tätig sind (z.B. Schulleiter, die selbst nicht unterrichten, Vertrauenslehrer, Busfahrer, Krankenschwestern im Schuldienst, Hausmeister und Handwerker) und wie groß der relative Anteil der Vergütung von lehrendem gegenüber nicht-lehrendem Personal ist.

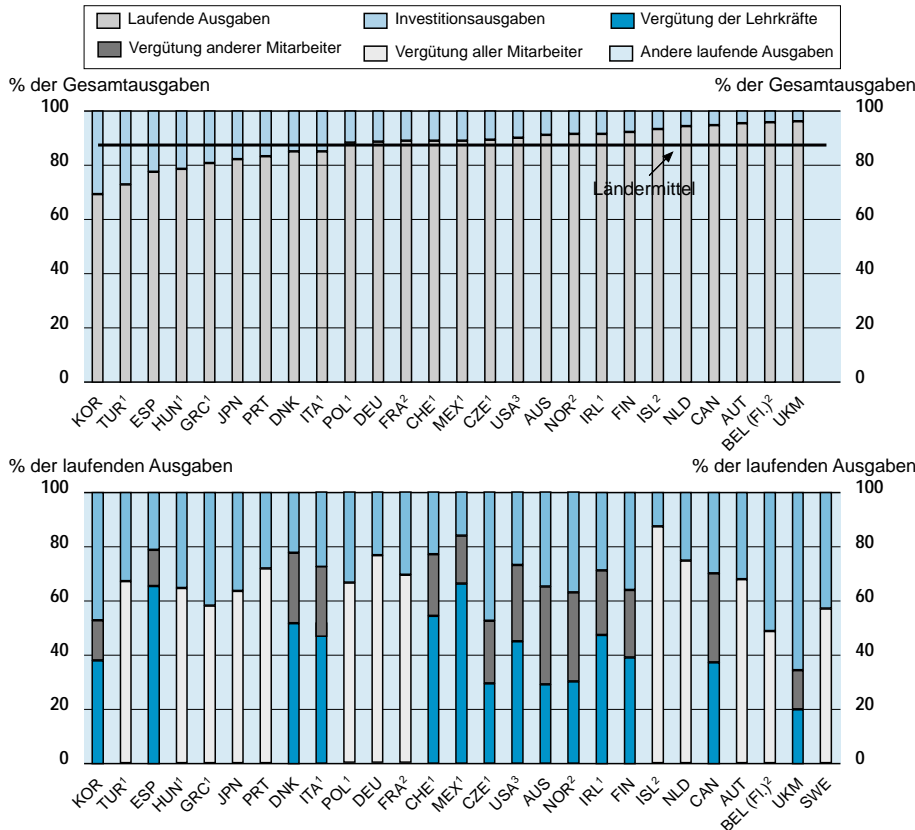
Die Unterteilung der Personalvergütungskosten in lehrendes und nicht-lehrendes Personal ist in der Praxis nicht immer eindeutig. Einige Länder definieren die Bezeichnung «Lehrer» sehr eng und verwenden sie nur für Personen, die im Klassenzimmer unterrichten, während andere Länder unter diesem Begriff auch Schulleiter und sonstiges Fachpersonal einordnen. Aufgrund dieser (und anderer) Definitionsunterschiede sowie der unterschiedlichen Erfassung des nichtlehrenden Personals in den einzelnen Ländern sollten die Unterschiede bei den angegebenen Prozentsätzen für die Ausgaben für nicht-lehrendes Personal mit Vorsicht betrachtet werden.

Für die 15 OECD-Länder, für die entsprechendes Datenmaterial vorliegt, variiert die durchschnittliche Höhe der Lehrervergütung pro Schüler/Studierenden zwischen weniger als 1.200 US-Dollar in Mexiko und der Tschechischen Republik und über 4.400 US-Dollar in Belgien (fläm. Teil) und der Schweiz (Tabelle B5.1 zusammen mit B4.1).

Aufgrund der wesentlich differenzierteren und moderneren Lehrinrichtungen ist der Anteil der Investitionsausgaben im Tertiärbereich im allgemeinen höher.

Im Tertiärbereich ist der Anteil der Investitionsausgaben an den Gesamtausgaben wesentlich höher als im Primar-,Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereich. In 16 von 26 OECD-Ländern liegt der Anteil der Investitionsausgaben im Tertiärbereich bei 10 Prozent und darüber, in Korea, Spanien, der Türkei und Ungarn liegt er über 20 Prozent (Grafik B5.2).

Grafik B5.2. Aufteilung der Gesamtausgaben sowie der laufenden Ausgaben auf die verschiedenen Ressourcenkategorien, Tertiärbereich (1997)



Im Tertiärbereich sind die Investitionsausgaben wesentlich höher als im Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereich, da Einrichtung und Ausstattung erheblich teurer sind.

B5

1. Öffentliche Bildungseinrichtungen.
 2. Öffentliche und staatlich-subventionierte private Bildungseinrichtungen.
 3. Einschl. post-sekundärem, nicht-tertiärem Bereich.
- Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge der laufenden Ausgaben.
Quelle: OECD.

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

Gleichzeitig ist der Anteil der Personalausgaben an den laufenden Ausgaben im Tertiärbereich wesentlich geringer als im Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereich. Die OECD-Länder wenden durchschnittlich 33 Prozent der laufenden Ausgaben im Tertiärbereich für andere Zwecke als die Besoldung des Lehrpersonals auf. Grund hierfür sind die wesentlich höheren Kosten der Einrichtungen und Ausrüstungen im Bereich der höheren Bildung.

Im Tertiärbereich geben die Länder tendenziell einen größeren Anteil ihrer laufenden Ausgaben für Dienstleistungen aus, die entweder in Auftrag gegeben oder zugekauft werden.

■ DEFINITIONEN

Die Daten beziehen sich auf das Rechnungsjahr 1997 und beruhen auf den im Jahre 1999 durchgeführten UOE-Datenerhebungen zur Bildungsstatistik (Einzelheiten s. Anhang 3).

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

Die Berechnungen beziehen sich auf die Ausgaben der öffentlichen Bildungseinrichtungen oder, soweit verfügbar, auf die Ausgaben der öffentlichen und privaten Einrichtungen zusammen. Berücksichtigt werden ausschließlich die Ausgaben für Bildungseinrichtungen. Die Anteile an den laufenden Ausgaben, die für die Besoldung von Lehrern, die Vergütung des sonstigen Personals, die Vergütung des gesamten Personals sowie für andere (nicht-personalbezogene) laufende Ausgaben aufgebracht werden, sind in Prozent der gesamten laufenden Ausgaben angegeben. In einigen Fällen bezieht sich die Besoldung von Lehrpersonal nur auf tatsächlich im Klassenraum unterrichtende Lehrer während in anderen Fällen auch die Besoldung für Schulleiter und andere Pädagogen in diesem Posten enthalten ist.

Die durchschnittlichen Ausgaben pro Schüler/Studierenden nach Ressourcenkategorie werden berechnet, indem die in Kaufkraftparität ausgedrückten Ausgaben pro Schüler/Studierenden (siehe Indikator B4) mit den jeweiligen Anteilen für die Vergütung des lehrenden und nicht-lehrenden Personals an den Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen multipliziert werden. Die laufenden Ausgaben beinhalten, abgesehen von den Personalkosten, auch Ausgaben für in Auftrag gegebene und zugekaufte Serviceleistungen (z.B. für die Instandhaltung von Schulgebäuden), Nebenleistungen (z.B. für die Zubereitung von Schulmahlzeiten) und Mietzahlungen für Schulgebäude und andere Einrichtungen. Diese Dienstleistungen werden von externen Anbietern erbracht (im Unterschied zu Leistungen, die von den Bildungsbehörden oder von den Bildungseinrichtungen selbst mit eigenem Personal erbracht werden).

Das Ländermittel wird als einfacher Durchschnitt aller OECD-Länder berechnet, für die entsprechende Daten vorliegen. Der Mittelwert „OECD insgesamt“ entspricht dem Wert des Indikators, wenn die OECD-Region als Gesamtheit betrachtet wird (Einzelheiten s. „Hinweise für den Leser“).

Tabelle B5.1. **Bildungsausgaben nach Ausgabenart für öffentliche und private Einrichtungen, in % (1997)**

	Primar-, Sekundar- und post-sekundärer, nicht tertiärer Bereich						Tertiärbereich					
	Anteil der Gesamtausgaben		Anteil der laufenden Ausgaben				Anteil der Gesamtausgaben		Anteil der laufenden Ausgaben			
	laufende Ausgaben	Investitionsausgaben	Lehrervergütung	Vergütung übrige Mitarbeiter	Vergütung aller Mitarbeiter	Andere laufende Ausgaben	Laufende Ausgaben	Investitionsausgaben	Lehrervergütung	Vergütung übriger Mitarbeiter	Vergütung aller Mitarbeiter	Andere laufende Ausgaben
OECD countries												
Australien	94	6	63	16	78	22	91	9	29	36	65	35
Österreich	93	7	64	9	79	21	95	5	35	17	68	32
Belgien (Flämischer Teil) ¹	m	m	78	2	79	21	96	4	x	x	49	51
Kanada	97	3	64	15	79	21	95	5	37	33	70	30
Tschechische Republik ¹	92	8	42	16	58	42	89	11	29	23	52	48
Dänemark	94	6	53	26	80	20	85	15	52	26	78	22
Finnland	91	9	60	11	71	29	92	8	39	25	64	36
Frankreich ²	91	9	x	x	79	21	89	11	x	x	69	31
Deutschland ²	92	8	x	x	89	11	88	12	x	x	76	24
Griechenland ^{1,3}	87	13	x	x	79	21	81	19	x	x	58	42
Ungarn ¹	92	8	x	x	75	25	79	21	x	x	65	35
Island ²	86	14	x	x	76	24	93	7	x	x	87	13
Irland ¹	96	4	84	4	88	12	91	9	47	24	71	29
Italien ¹	97	3	73	16	90	10	85	15	48	24	72	28
Japan	86	14	x	x	87	13	82	18	x	x	63	37
Korea	86	14	x	x	83	17	69	31	38	15	53	47
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko ¹	93	7	77	12	89	11	89	11	66	18	84	16
Niederlande	95	5	x	x	78	22	94	6	x	x	75	25
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen ¹	80	20	x	x	81	19	91	9	30	33	63	37
Polen ¹	91	9	x	x	78	22	88	12	x	x	67	33
Portugal	95	5	x	x	94	6	83	17	x	x	72	28
Spanien	95	5	75	10	85	15	77	23	65	13	79	21
Schweden	m	m	44	12	56	44	m	m	x	x	57	43
Schweiz ¹	89	11	72	14	86	14	89	11	54	23	77	23
Türkei ^{1,3}	87	13	m	m	91	9	73	27	m	m	67	33
Vereinigtes Königreich ²	96	4	51	18	69	31	96	4	19	14	34	66
Vereinigte Staaten ⁶	90	10	57	22	79	21	90	10	45	28	73	27
Ländermittel	91	9	64	14	80	20	87	13	42	23	67	33
WEI-Teilnehmerstaaten												
Argentinien ^{1,3}	92	8	52	44	96	4	88	12	49	32	81	19
Brasilien ^{1,4}	93	7	82	x	82	18	94	6	78	x	78	22
Chile ^{1,3}	94	6	x	x	67	33	m	m	x	x	89	11
Indien ^{2,3}	97	3	83	8	91	9						
Israel ^{1,5}	89	11	x	x	77	23	90	10	x	x	76	24
Jordanien ^{1,3}	86	14	88	8	96	4						
Malaysia ¹	89	11	68	16	84	16	66	34	x	x	x	x
Paraguay ^{1,3}	93	7	77	18	95	5	86	14	9	3	12	88
Philippinen ¹	86	14	x	x	83	17	86	14	x	x	74	26
Uruguay ¹	94	6	74	14	88	12	94	6	59	20	79	21

1. Öffentliche Einrichtungen.

2. Öffentliche und staatlich subventionierte private Einrichtungen.

3. Ohne post-sekundären, nicht-tertiären Bereich

4. Daten für 1996.

5. Daten für 1995.

6. Daten für den post-sekundären, nicht-tertiären Bereich in den Tertiärbereich eingeschlossen.

Quelle: OECD-Bildungsdatenbank. Anmerkungen s. Anhang 3.

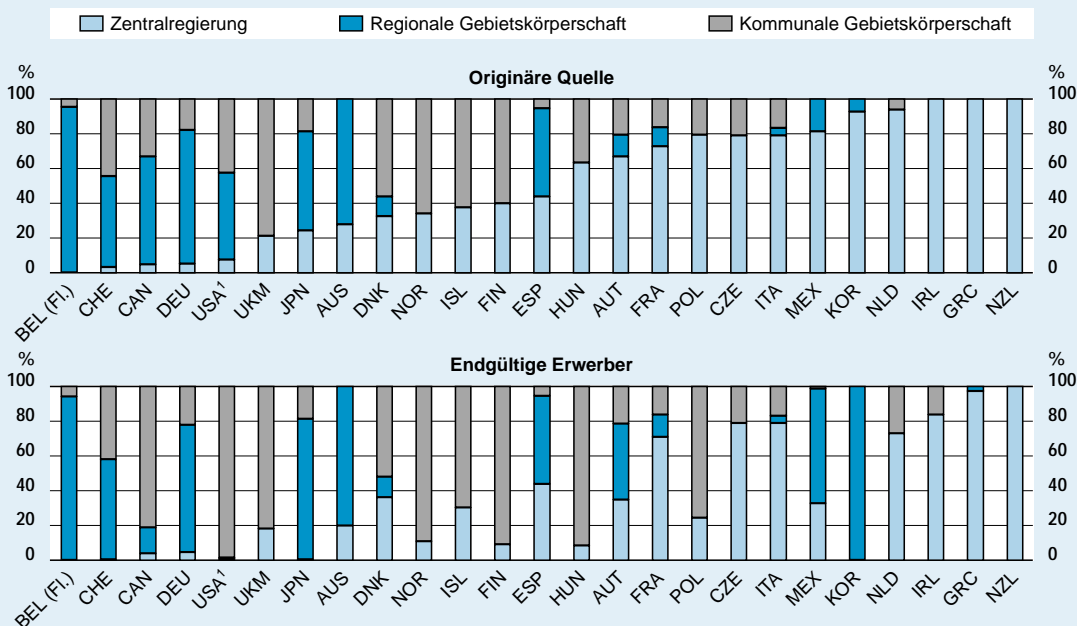
B5

ÖFFENTLICHE FINANZIERUNG NACH GEBIETSKÖRPERSCHAFTEN

- In vielen Ländern sind die Zuständigkeiten für die Finanzierung des Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereichs zum großen Teil dezentralisiert.
- Im Gegensatz dazu sind die Zuständigkeiten für die Finanzierung des Tertiärbereichs in den OECD-Ländern sehr stark zentralisiert.
- Durchschnittlich werden in den OECD-Ländern 10 Prozent der öffentlichen Mittel für den Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereich und 11 Prozent der öffentlichen Mittel für den Tertiärbereich für private Bildungseinrichtungen ausgegeben.
- Im Allgemeinen entspricht die Ebene, auf der Mittel für Bildungszwecke zur Verfügung gestellt werden, nur in begrenztem Umfang der Ebene, auf der die meisten bildungsrelevanten Entscheidungen gefällt werden.

B₆

Grafik B6.1. Herkunft ursprünglicher Mittel für öffentliche Bildungsausgaben und endgültige Erwerber von Bildungsressourcen nach Gebietskörperschaften für den Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereich (1997)



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

Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge des Anteils der originären Mittel von der Zentralregierung.

Quelle: OECD.

■ POLITISCHER HINTERGRUND

Der für die Bildungsfinanzierung und ihre Kontrolle zuständigen Gebietskörperschaft wird oft ein strategischer Vorteil aufgrund ihrer Einflussmöglichkeiten bei zentralen Entscheidungen im Bildungsbereich zugeschrieben. Ein wichtiger Punkt der Bildungspolitik ist daher das Ausmaß, in dem die Aufteilung der Zuständigkeit für die Bildungsfinanzierung zwischen den staatlichen, regionalen und kommunalen Behörden zu Zuständigkeit bei Entscheidungen im Bildungsbereich führt. Wichtige Entscheidungen über die Bildungsfinanzierung fallen sowohl auf der Ebene, die Mittel bereitstellt als auch auf der Ebene, auf der die Mittel ausgegeben oder verteilt werden. Auf der Ebene, von der die Mittel für die Bildungsfinanzierung kommen, wird über den Umfang der bereitzustellenden Mittel und etwaige Auflagen für deren Verwendung entschieden. Auf der Ebene, die letztlich die Finanzierungsmittel verteilt, können weitere Bedingungen an die Verwendung der Mittel gebunden werden bzw. kann diese Ebene bestimmte Bildungsressourcen auch direkt bezahlen (z.B. Lehrergehälter).

Eine vollständige Zentralisierung der Entscheidungsbefugnisse kann dazu führen, dass die Entscheidungsprozesse zu lange dauern und dass durch die räumliche Entfernung von den durch die Entscheidung Betroffenen lokale Bedürfnisse und Verfahrensweisen nicht ausreichend berücksichtigt werden. Andererseits kann es bei einer vollständigen Dezentralisierung zu Unterschieden in der Höhe der pro Schüler/Studierenden eingesetzten Mittel kommen, sei es aufgrund unterschiedlicher Bildungsprioritäten oder der unterschiedlichen Fähigkeit, Mittel für die Bildungsfinanzierung zu mobilisieren. Darüber hinaus können zu große Unterschiede in den Bildungsstandards und Bildungsressourcen ungleiche Bildungschancen und ungenügende Beachtung der langfristigen nationalen Bildungserfordernisse zur Folge haben.

Obwohl öffentliche Mittel für das Bildungswesen normalerweise für das Bildungsangebot öffentlicher Bildungseinrichtungen verwendet werden, werden sie oft auch als Unterstützung für einige Arten von privaten Bildungseinrichtungen eingesetzt. Viele Länder sehen diese Art der Delegation des Bildungsauftrags an den privaten Sektor als kostenwirksame Strategie zur Sicherstellung des Bildungsangebots.

Dieser Indikator bezieht sich direkt auf die Rolle des Staates bei den bildungsrelevanten Entscheidungen, die sich durch die potentielle Macht über die Finanzmittel ergibt. Dieser Indikator untersucht die Zentralisierung der Bildungsfinanzierung und ihren Zusammenhang mit der Zentralisierung der Entscheidungen über Unterrichtsgestaltung, Personalwesen, Planung und Schulstrukturen sowie Ressourcen des Schulsystems.

■ ERGEBNISSE UND ERLÄUTERUNGEN

Die Art der Aufteilung der Zuständigkeit für die Bildungsfinanzierung zwischen den verschiedenen Gebietskörperschaften ist für den Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereich einerseits und den Tertiärbereich andererseits unterschiedlich. Während es bei der Herkunft der Finanzierungsmittel für den Primar- und Sekundarbereich erhebliche Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern gibt, sind die Finanzierungs-

Dieser Indikator gibt Aufschluss über die Herkunft öffentlicher Mittel nach Gebietskörperschaften, ...

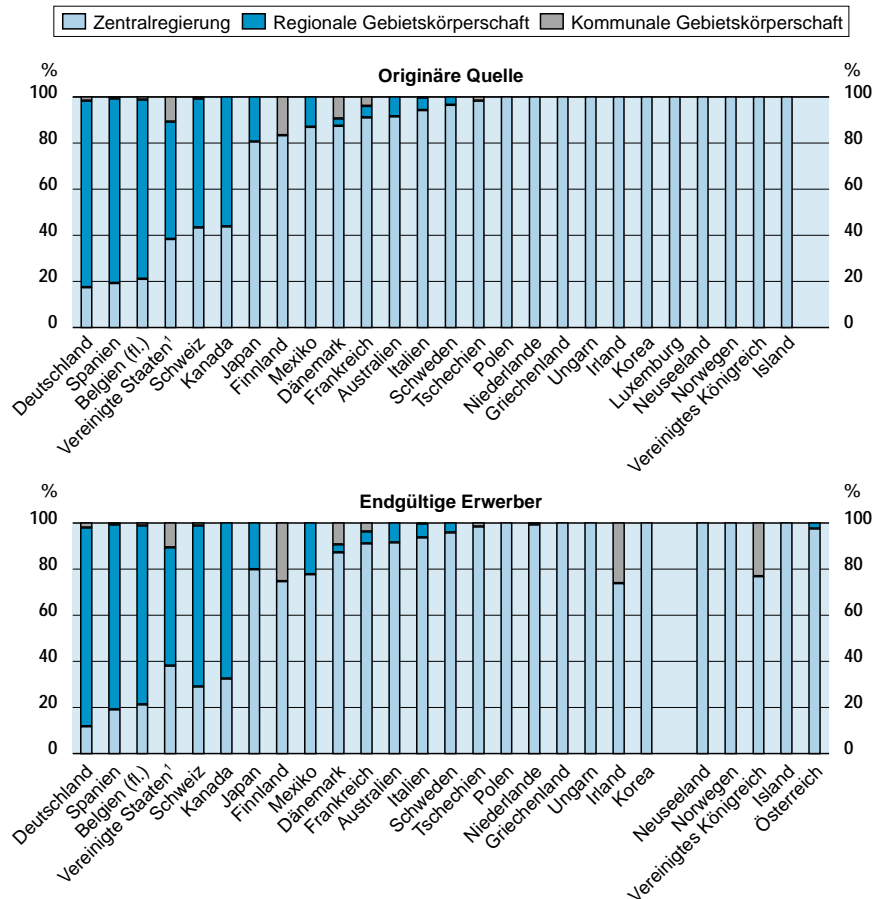
... die Verteilung der öffentlichen Mittel auf öffentliche und private Einrichtungen ...

... und die Beziehung zwischen zentraler Vergabe öffentlicher Mittel und Entscheidungsebene.

Mit einigen beachtenswerten Ausnahmen ist die Zuständigkeit für die Finanzierung des Tertiärbereichs in den OECD-Ländern überwiegend zentralisiert.

Grafik B6.2. Herkunft ursprünglicher Mittel für öffentliche Bildungsausgaben und endgültige Erwerber von Bildungsressourcen nach Gebietskörperschaften für den Tertiärbereich (1997)

Die Finanzierung des Tertiärbereiches ist, mit wenigen Ausnahmen, weitestgehend zentralisiert in OECD Ländern



1. Der post-sekundäre, nicht-tertiäre Bereich ist im Tertiärbereich enthalten.
Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge des Anteils der originären Mittel von der Zentralregierung.
Quelle: OECD.

strukturen für den Tertiärbereich in den meisten OECD-Ländern ähnlich. In diesem Bereich kommt der weitaus größte Teil der öffentlichen Mittel von der Zentralregierung. In 18 von 26 OECD-Ländern ist die Zentralregierung originäre Quelle von über 85 Prozent der öffentlichen Finanzmittel für den Tertiärbereich (Gratik B6.1b). Im Durchschnitt ist die Zentralregierung auch der endgültige Lieferant von 76 Prozent der gesamten Bildungsmittel in den OECD-Ländern (nach Berücksichtigung der Transferzahlungen zwischen den verschiedenen Gebietskörperschaften). Mit Ausnahme von sechs der in die Untersuchung einbezogenen OECD-Länder kamen in allen anderen OECD-Ländern über 70 Prozent der Endfinanzierungsmittel von der Zentralregierung, in 14 Ländern waren es sogar mehr als 90 Prozent.

In Belgien (fläm. Teil), Deutschland, Kanada, der Schweiz, Spanien und den Vereinigten Staaten werden mehr als die Hälfte der Mittel für den Tertiärbereich von den Regionalbehörden selbst bereitgestellt und auch von ihnen selbst ausgegeben. Im Deutschland und in Spanien wird der Tertiärbereich fast ausschließlich von den zuständigen Regionalbehörden finanziert.

Die kommunale Ebene spielt bei der Finanzierung des Tertiärbereichs keine bedeutende Rolle, mit Ausnahme von Dänemark, Finnland und den Vereinigten Staaten, wo ungefähr 10 Prozent der Mittel oder mehr von den Kommunalbehörden selbst bereitgestellt und ausgegeben werden.

Zwar finden in den meisten OECD-Ländern im Tertiärbereich nur sehr wenige Transferleistungen zwischen den verschiedenen Regierungsebenen statt (mit anderen Worten, die Mittel für Bildung werden von der Ebene ausgegeben, von der sie auch vergeben werden), jedoch weichen Irland und das Vereinigte Königreich von diesem allgemeinen Muster ab. Zwar ist in beiden Ländern die erste Finanzierungsquelle ausschließlich die Zentralregierung, jedoch werden ein Viertel bis ein Drittel der Mittel auf kommunaler/lokaler Ebene ausgegeben.

Im Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereich gibt es zwischen den OECD-Ländern größere Unterschiede in bezug auf die Aufteilung der Finanzierungszuständigkeit der Gebietskörperschaften als im Tertiärbereich. In vielen Ländern ist die Finanzierung des Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereichs stärker dezentralisiert als die des Tertiärbereichs. Die Länder lassen sich nach dem prozentualen Anteil der öffentlichen Mittel, die von den zentralen, regionalen und kommunalen Gebietskörperschaften bereitgestellt und ausgegeben werden, verschiedenen Gruppen zuordnen.

Es zeichnen sich vier grundlegende Strukturen ab:

- In Frankreich, Griechenland, Irland, Italien, Neuseeland, den Niederlanden und der Tschechischen Republik ist die Zentralregierung die Quelle der meisten originären Finanzmittel und zugleich deren Hauptverwender. In Neuseeland und Portugal werden 100 Prozent der Mittel sowohl von der Zentralregierung aufgebracht als auch von ihr selbst ausgegeben.
- In Korea, Mexiko, Österreich, Polen und Ungarn werden die Mittel für die Bildungsfinanzierung zunächst von der Zentralregierung aufgebracht, während die Regional- und Kommunalbehörden hauptsächlich für die Verwendung dieser Mittel und die Beschaffung der Bildungsdienstleistungen zuständig sind. In Korea werden zwar 92 Prozent der Mittel von der Zentralregierung bereitgestellt, sie werden aber ausschließlich von den regionalen Behörden verwendet.
- In Australien, Belgien (fläm. Teil), Deutschland, Japan, der Schweiz und Spanien sind die regionalen Gebietskörperschaften die wichtigste originäre Quelle für Finanzmittel und auch die Hauptverwender, obwohl in Australien, Japan und Spanien zwischen 24 Prozent und 44 Prozent der Mittel ursprünglich von der Zentralregierung aufgebracht wurden.

In sechs OECD-Ländern spielen die regionalen Gebietskörperschaften eine wichtige Rolle bei der Finanzierung des Tertiärbereichs.

In Irland und im Vereinigten Königreich werden die Mittel von der Zentralregierung gestellt, ein erheblicher Teil davon jedoch über die Kommunen ausgegeben.

Im Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereich gibt es zwischen den einzelnen Ländern Unterschiede in der Verteilung der Finanzierungszuständigkeit.

Die Zentralregierung ist die wichtigste originäre Finanzierungsquelle und zugleich Hauptverwender der Mittel für Bildung.

Die Zentralregierung ist zwar die wichtigste originäre Quelle für die Bildungsfinanzierung, die Mittel werden jedoch an die regionalen oder kommunalen Gebietskörperschaften transferiert.

Die regionalen Gebietskörperschaften sind sowohl die wichtigste originäre Quelle der Finanzmittel als auch deren Hauptverwender.

B₆

Die Regional- und Kommunalbehörden sind gemeinsam für die Finanzierung verantwortlich.

- In Kanada und den Vereinigten Staaten sind die regionalen Gebietskörperschaften die wichtigste originäre Quelle der Finanzmittel und die Kommunalbehörden deren Hauptverwender. Allerdings werden auch 15 bzw. 1 Prozent der Mittel von den Regionalbehörden selbst ausgegeben. In Dänemark, Finnland, Island, Norwegen und dem Vereinigten Königreich sind die Kommunalbehörden die wichtigste originäre Quelle und gleichzeitig die Haupterwerber von Bildungsdienstleistungen.

Eine weitere Form der direkten Bildungsfinanzierung ist der Transfer öffentlicher Mittel an private Bildungseinrichtungen.

In den meisten OECD-Ländern wird die mit öffentlichen Geldern finanzierte Bildung auch von öffentlichen Einrichtungen organisiert und vermittelt. In vielen Ländern fließt jedoch auch ein beträchtlicher Teil der öffentlichen Mittel an staatlich subventionierte private Einrichtungen. Dies bedeutet, dass die direkte Mittelverwendung und Bildungsvermittlung an nicht-staatliche Einrichtungen vergeben werden (Tabelle B6.2).

In Belgien (fläm. Teil) und den Niederlanden fließt ein erheblicher Teil der öffentlichen Mittel an private Einrichtungen.

In den OECD-Ländern werden im Durchschnitt 10 Prozent der für Bildungseinrichtungen im Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereich und 11 Prozent der für tertiäre Bildungseinrichtungen bestimmten öffentlichen Mittel an privat geführte Bildungseinrichtungen vergeben. In den Niederlanden, wo die Zentralregierung die Hauptquelle der direkten Finanzmittel ist, werden 75 Prozent der für Bildungseinrichtungen des Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereichs und 47 Prozent der für tertiäre Einrichtungen bestimmten öffentlichen Mittel von der Zentralregierung an staatlich-subventionierte private Einrichtungen transferiert. Im flämischen Teil Belgiens fließen 63 Prozent der für Bildungseinrichtungen bestimmten öffentlichen Mittel im Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereich an staatlich-subventionierte private Einrichtungen, im Tertiärbereich sind es 48 Prozent. Im Vereinigten Königreich werden 100 Prozent der für tertiäre Bildungseinrichtungen bestimmten öffentlichen Mittel an staatlich-subventionierte private Bildungseinrichtungen vergeben.

Obwohl diese Mittel an privat geführte Einrichtungen vergeben werden, können an ihre Verwendung bestimmte Auflagen geknüpft sein. Diese können darin bestehen, dass die Lehrer bestimmte Mindestqualifikationen aufweisen müssen und die Studierenden zur Erlangung eines Abschlusses staatliche Prüfungen ablegen müssen. Staatlich-subventionierte private Einrichtungen unterliegen in der Regel vielfachen gesetzlichen Vorschriften und einer behördlichen Aufsicht (z.B. in Form von Inspektionen).

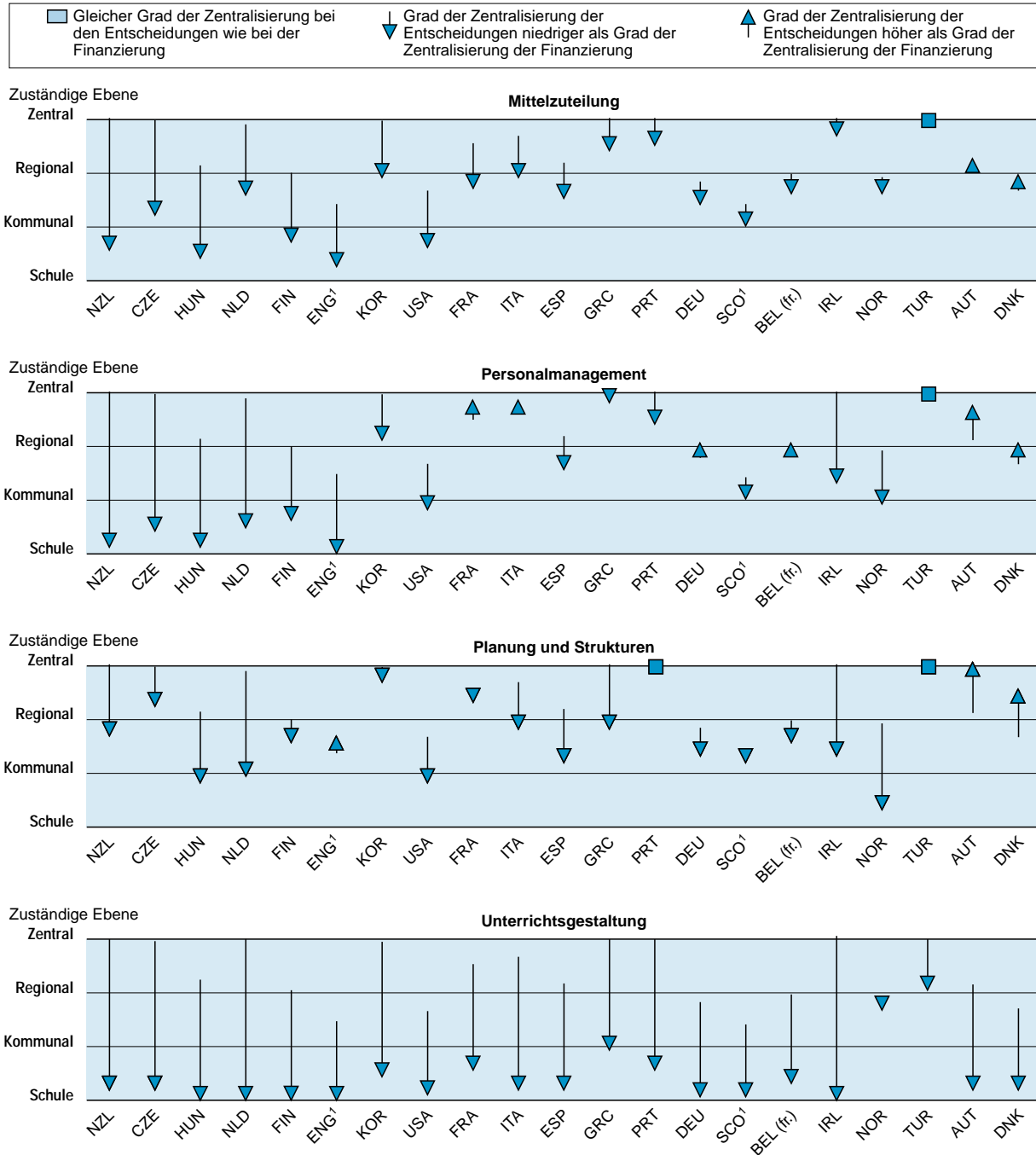
Im Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereich gibt es in den OECD-Ländern keine nennenswerte staatliche Finanzierung privater Einrichtungen (definitionsgemäß sind dies Einrichtungen, die weniger als 50 Prozent ihrer Kernfinanzierung aus öffentlichen Quellen beziehen). Üblicher ist die Unterstützung unabhängiger Tertiäreinrichtungen mit öffentlichen Mitteln. In Japan, Korea und den Vereinigten Staaten gehen 13 Prozent und mehr der für tertiäre Bildungseinrichtungen bestimmten öffentlichen Gelder an unabhängige private Einrichtungen.

Das Verhältnis zwischen Zentralisierung der Mittelvergabe und Entscheidungsebene für den Sekundarbereich I.

Die Zentralisierung der Bildungsfinanzierung

Die Höhe der von den verschiedenen staatlichen Ebenen bereitgestellten Finanzmittel für den Sekundarbereich I steht in engem Zusammenhang mit den

Grafik B6.3. **Beziehung zwischen der Zentralisierung der öffentlichen Bildungsfinanzierung und der Zentralisierung der Entscheidungen im Sekundarbereich I (1998)**



B6

Anmerkung: Das Pfeilende gibt den Zentralisierungsgrad der Bildungsfinanzierung, die Pfeilspitze den Zentralisierungsgrad der Entscheidungen wieder (für die Berechnung der Indizes siehe Definitionen).

Beispiel: In Neuseeland ist die Finanzierung vollständig zentralisiert, die Entscheidungen über Zuteilung und Verwendung der Mittel fallen jedoch größtenteils auf kommunaler bzw. Schulebene. In Gegensatz hierzu stammen in der Türkei sämtliche öffentliche Mittel von der Zentralregierung, die auch für sämtliche Entscheidungen hinsichtlich der Ressourcen zuständig ist.

1. Für das Vereinigte Königreich wurden Daten zu den Entscheidungsebenen nur separat für England und Schottland zur Verfügung gestellt, nicht aber für das Vereinigte Königreich als Ganzes.

Anordnung der Länder nach absteigender Größenordnung der Differenz zwischen der Zentralisierung der Finanzierung und der Zentralisierung der Entscheidungen über die Mittelzuteilung.

Quelle: OECD.

steht in engem Zusammenhang mit den Entscheidungen über Zuteilung und Verwendung der Mittel.

Entscheidungen über Zuteilung und Verwendung der Mittel (Grafik B6.3). Dieser Zusammenhang besteht in mehreren Ländern, z.B. in Irland, Norwegen, Österreich und der Türkei. In der Türkei kommen die Mittel für den Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht-tertiären Bereich zu 100 Prozent von der Zentralregierung, die auch sämtliche Entscheidungen über die Mittelzuteilung an die Schulen trifft. Eine ähnliche Beziehung besteht in Irland. In einigen anderen Ländern, wie Deutschland, Frankreich, Griechenland, Italien, Portugal und Spanien gibt es ebenfalls recht enge Beziehungen zwischen der staatlichen Ebene, die die Finanzmittel für Bildung bereitstellt und der Ebene, die über die Ressourcen entscheidet, obwohl im Regelfall die Entscheidung über die Ressourcen auf einer etwas niedrigeren staatlichen Ebene fallen. Dann gibt es schließlich Länder wie Neuseeland, die Niederlande, die Tschechische Republik und Ungarn und in etwas geringerem Maße auch die Vereinigten Staaten, in denen die Entscheidungen über die Mittelverwendung tendenziell auf einer wesentlich niedrigeren staatlichen Ebene gefällt werden als auf der, die die Mittel der Bildungsfinanzierung vergibt.

Es scheint hingegen nur eine relativ lose Beziehung zu geben zwischen der Zentralisierung der Bildungsfinanzierung und diversen inhaltlichen Entscheidungen.

Es scheint keine enge Beziehung zu bestehen zwischen der zentralen Bildungsfinanzierung und den Entscheidungen zum Personalmanagement (z.B. Einstellung von Lehrpersonal, Festlegung der Gehaltsstufen für Lehrer und anderes Schulpersonal). In Ländern wie Irland und Neuseeland vergibt die Zentralregierung die gesamten öffentlichen Mittel für die Finanzierung des Primar- und Sekundarbereichs, während die Entscheidungen über die Einstellung von Lehrern auf der Schulebene getroffen werden. Ähnlich ist die Situation in den Niederlanden und in der Tschechischen Republik, wo der größte Teil der Mittel für das Bildungswesen von der Zentralregierung kommt, die Schulen jedoch ihre Lehrer für bestimmte Unterrichtsfächer selbst anstellen.

Ferner besteht auch nur eine geringe Beziehung zwischen der Bildungsfinanzierung und den Entscheidungen über Planung und Schulstrukturen sowie Unterrichtsgestaltung. Während es ein großes Spektrum an Möglichkeiten von stark zentralisierter bis stark dezentralisierter Finanzierung gibt, werden Entscheidungen über Sachverhalte wie Beurteilung der Schülerleistungen, Kursinhalte sowie Wahl der Schulbücher in fast allen Ländern in der Regel auf Schulebene getroffen werden.

Insgesamt ist festzustellen, dass die für die Bildungsfinanzierung zuständige Ebene meistens nicht die Ebene ist, auf der die meisten bildungsrelevanten Entscheidungen getroffen werden.

Insgesamt ist festzustellen, dass die für die Bildungsfinanzierung zuständige Ebene meistens nicht die gleiche Ebene ist, auf der die meisten bildungsrelevanten Entscheidungen getroffen werden. Die Finanzierungsebene ist hauptsächlich zuständig für Entscheidungen über die Mittelvergabe, nicht jedoch in der Regel für Entscheidungen über Personalwesen, Unterrichtsgestaltung, Planung und Schulstrukturen. Die Ebene, auf der die Mittel für Bildungszwecke bereitgestellt werden, bestimmt jedoch ohne Zweifel nicht die Ebene, auf der die bildungsrelevanten Entscheidungen gefällt werden.

■ DEFINITIONEN

Die Daten beziehen sich auf das Rechnungsjahr 1997 und beruhen auf den im Jahre 1999 durchgeführten

Die originären Bildungsausgaben jeder Gebietskörperschaft - das sind die Mittel, die von dieser Gebietskörperschaft selbst aufgebracht werden - umfassen die gesamten Bildungsausgaben aller öffentlicher Behörden auf dieser Ebene (Direktausgaben plus Transferzahlungen an andere Gebietskörperschaften und private Einrichtungen) abzüglich der Transferzahlungen, die von anderen

Gebietskörperschaften erhalten wurden. Der Anteil der originären Bildungsausgaben einer Gebietskörperschaft wird in Prozent der gesamten, konsolidierten Ausgaben aller drei Ebenen von Gebietskörperschaften berechnet. Bei der Ermittlung des Anteils der Bildungsausgaben einer Gebietskörperschaft wurden nur Mittel berücksichtigt, die ausdrücklich für Bildungszwecke bestimmt sind. Für allgemeine Zwecke geleistete Transferzahlungen zwischen den Gebietskörperschaften, die in manchen Ländern einen großen Teil der Einnahmen der nachgeordneten Ebenen ausmachen, blieben bei diesen Berechnungen unberücksichtigt.

Die tatsächlichen Bildungsausgaben der einzelnen Gebietskörperschaften umfassen die Mittel, die direkt an Bildungseinrichtungen vergeben werden und die Transferzahlungen an Privathaushalte und andere private Empfänger (nach Erhalt der Transferleistungen übergeordneter Gebietskörperschaften).

Das Ländermittel wird als einfacher, ungewichteter Durchschnittswert aller OECD-Länder, für die entsprechende Daten vorliegen, berechnet. Der Wert „OECD insgesamt“ bezieht sich auf den Wert des Indikators, wenn die OECD-Region als eine Gesamtheit betrachtet wird (Einzelheiten s. „Hinweise für den Leser“).

Das Glossar am Ende der Veröffentlichung enthält Definitionen für öffentliche, staatlich-subventionierte private und unabhängige private Einrichtungen.

Um eine Maßzahl für die Zentralisierung der Bildungsfinanzierung zu entwickeln, wurde mit Hilfe der nachstehend beschriebenen Methodik ein Index erstellt: zunächst wurde der Anteil der öffentlichen Bildungsfinanzierung seitens der zentralstaatlichen, regionalen und kommunalen Gebietskörperschaften für den Primar- und Sekundarbereich ermittelt. Anschließend wurde der von der Zentralregierung gestellte Teil der Mittel (ausgedrückt als Dezimalzahl) mit der Zahl 4 multipliziert, der Teil der Mittel, der von regionalen Gebietskörperschaften kommt, mit der Zahl 3 und der Teil der Mittel, der von den kommunalen Stellen kommt, mit der Zahl 2. Die Multiplikationsprodukte wurden dann addiert und ergaben somit einen Index der Finanzierungszentralisierung. Der Index hatte eine potentielle Spannweite von 2,0 (dezentrale Finanzierung) bis 4,0 (zentrale Finanzierung). Dieser Index für den Grad der Zentralisierung der Bildungsfinanzierung wurde dann korreliert mit einem Index für den Grad der Zentralisierung der Entscheidungen in folgenden vier Bereichen: 1. Ressourcen, 2. Personalwesen, 3. Planung und Strukturen, 4. Unterrichtsgestaltung. Ermittelt wurde dieser Index aus dem Durchschnittswert der staatlichen Ebene, auf der verschiedene Arten von Entscheidungen innerhalb eines Bereiches für den Sekundarbereich I getroffen werden (z.B. 4=Zentralregierung, 3=regionale Ebene, 2=kommunale Ebene und 1=Schulebene). Die Daten über die Entscheidungsebene stammen von einer 1998 in OECD-Mitgliedsländern durchgeführten OECD-Erhebung und beziehen sich auf das Jahr 1998.

Bei den 20 OECD-Ländern, für die Daten vorliegen, bestehen erhebliche Unterschiede hinsichtlich des Grads der Zentralisierung der öffentlichen Finanzierung für den Primar- und Sekundarbereich. Das eine Ende des Spektrums bilden Länder wie Griechenland, Irland, Neuseeland, Portugal und die Türkei, in denen die Schulen zu 100 Prozent von der Zentralregierung finanziert werden. Diese Länder erreichten für den Grad der Zentralisierung der Bildungsfinanzierung eine Punktezahl von 4,00. Weitere Länder mit einem hohen

UOE-Datenerhebungen zur Bildungsstatistik). Die Daten über die jeweiligen Entscheidungsebenen stammen aus einer OECD/INES-Studie von 1998 und beziehen sich auf das Jahr 1998.

Für jedes Land wurde ein Index für die Zentralisierung der Bildungsfinanzierung erstellt. Anschließend wurde dieser Index mit einem Index für die Zentralisierung der einzelnen Bildungsentscheidungen korreliert.

B6

Zentralisierungsgrad der Finanzierung sind Frankreich, Italien, Korea, die Niederlande und die Tschechische Republik. Sie erreichten auf dem Index für den Zentralisierungsgrad eine Punktzahl zwischen 3,34 und 3,99. Die Länder in der Mitte des Dezentralisierungs-Kontinuums sind Belgien, Dänemark, Deutschland, Finnland, Norwegen, Österreich, Spanien und Ungarn. Ihre Zentralisierungsindizes reichten von 2,67 bis 3,33. Zu den Ländern mit einem stärker dezentralen Finanzierungssystem zählen das Vereinigte Königreich (England und Schottland) und die Vereinigten Staaten von Amerika. Ihre Punktzahl auf dem Index für den Zentralisierungsgrad der Finanzierung lag zwischen 2,00 und 2,66.

Da der Index für den Zentralisierungsgrad dazu dienen soll, die von allen drei Ebenen gestellte Finanzierung zu messen, ist es möglich, dass etwaige Unterschiede in der Zusammensetzung der Finanzierung zwischen den Ländern nicht voll erfasst werden. So ist durchaus denkbar, dass Länder mit ähnlichen Indexwerten eine unterschiedliche Zusammensetzung der Finanzierung aufweisen. Beispielsweise haben Belgien und Finnland einen Index von 2,96 bzw. 2,98. Während jedoch in Belgien fast alle Mittel für die Schulfinanzierung von den regionalen Gebietskörperschaften bereitgestellt werden, werden in Finnland die Schulen zu gleichen Teilen von der Zentralregierung und den kommunalen Gebietskörperschaften, aber ohne Beteiligung der regionalen Ebene, finanziert.

Tabelle B6.1a. **Herkunft ursprünglicher Mittel für öffentliche Bildungsausgaben und endgültige Erwerber von Bildungsleistungen nach Gebietskörperschaften, für Primar-, Sekundar- und post-sekundären, nicht tertiären Bereich (1997)**

	ursprüngliche Mittel (vor Transferzahlungen zwischen den Gebietskörperschaften)				endgültige Mittel (nach Transferzahlungen zwischen den Gebietskörperschaften)			
	Zentral	Regional	Kommunal	Insgesamt	Zentral	Regional	Kommunal	Insgesamt
Australien	28	72	n	100	20	80	n	100
Österreich	67	12	21	100	35	44	21	100
Belgien (Flämischer Teil)	n	95	5	100	n	94	6	100
Kanada	5	62	33	100	4	15	81	100
Tschechische Republik	79	a	21	100	79	a	21	100
Dänemark	32	11	56	100	36	12	52	100
Finnland	40	a	60	100	9	a	91	100
Frankreich	73	11	16	100	71	13	16	100
Deutschland	5	77	18	100	5	73	22	100
Griechenland	100	n	a	100	97	3	a	100
Ungarn	63	x	37	100	8	x	92	100
Island	37	n	63	100	30	n	70	100
Irland	100	a	n	100	84	a	16	100
Italien	79	4	17	100	79	4	17	100
Japan	24	57	19	100	1	81	19	100
Korea	92	8	a	100	n	100	a	100
Luxemburg	m	a	m	m	m	m	m	m
Mexiko	81	19	n	100	33	66	1	100
Niederlande	94	n	6	100	73	n	27	100
Neuseeland	100	a	a	100	100	a	a	100
Norwegen	34	a	65	100	11	a	88	100
Polen	76	a	20	100	23	a	73	100
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m
Spanien	44	51	5	100	44	51	5	100
Schweden	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweiz	3	52	44	100	n	57	42	100
Türkei	m	m	m	m	m	m	m	m
Vereinigtes Königreich	21	a	79	100	18	a	82	100
Vereinigte Staaten ¹	7	50	43	100	1	1	98	100
Ländermittel	53	25	25	100	40	28	38	100

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

Quelle: OECD-Bildungsdatenbank. Anmerkungen s. Anhang 3.

 B₆

Tabelle B6.1b. **Herkunft ursprünglicher Mittel für öffentliche Bildungsausgaben und endgültige Erwerber von Bildungsleistungen nach Gebietskörperschaften, Tertiärbereich (1997)**

	ursprüngliche Mittel (vor Transferzahlungen zwischen den Gebietskörperschaften)				endgültige Mittel (nach Transferzahlungen zwischen den Gebietskörperschaften)			
	Zentral	Regional	Kommunal	Insgesamt	Zentral	Regional	Kommunal	Insgesamt
Australien	92	8	n	100	92	8	n	100
Österreich	m	m	m	m	97	3	n	100
Belgien (Flämischer Teil)	21	78	1	100	21	77	1	100
Kanada	44	56	n	100	32	68	n	100
Tschechische Republik	98	a	2	100	98	a	2	100
Dänemark	87	3	10	100	87	3	10	100
Finnland	83	a	17	100	75	a	25	100
Frankreich	91	5	4	100	91	5	4	100
Deutschland	17	81	2	100	12	86	2	100
Griechenland	100	n	a	100	100	n	a	100
Ungarn	100	n	n	100	100	n	n	100
Island	100	n	n	100	100	n	n	100
Irland	100	a	n	100	74	a	26	100
Italien	94	6	n	100	93	6	n	100
Japan	80	20	x	100	80	20	n	100
Korea	m	m	a	m	m	m	a	m
Luxemburg	100	a	m	m	m	a	a	m
Mexiko	87	13	n	100	77	22	n	100
Niederlande	100	n	n	100	99	n	1	100
Neuseeland	100	a	a	100	100	a	a	100
Norwegen	100	a	n	100	100	a	a	100
Polen	100	a	n	100	100	a	n	100
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m
Spanien	19	80	1	100	19	80	1	100
Schweden	97	3	a	100	96	4	a	100
Schweiz	43	56	1	100	29	70	1	100
Türkei	m	m	m	m	m	m	m	m
Vereinigtes Königreich	100	a	n	100	77	a	23	100
Vereinigte Staaten ¹	39	52	11	100	39	52	11	100
Ländermittel	80	19	2	100	76	20	4	100

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

Quelle: OECD-Bildungsdatenbank. Anmerkungen s. Anhang 3.

Tabelle B6.2. Anteil der öffentlichen Ausgaben für öffentliche und private Bildungseinrichtungen (1997)

	Primar-, Sekundar- und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich				Tertiärbereich			
	öffentliche Einrichtungen	staatlich subventionierte private Einrichtungen	unabhängige private Einrichtungen	alle privaten Einrichtungen	öffentliche Einrichtungen	staatlich subventionierte private Einrichtungen	unabhängige private Einrichtungen	alle privaten Einrichtungen
OECD-Länder								
Australien	83	17	n	17	100	n	n	n
Österreich	98	x	x	2	98	x	x	2
Belgien (Flämischer Teil)	37	63	n	63	52	48	n	48
Kanada	98	1	1	2	100	n	n	n
Tschechische Republik	96	4	a	4	99	1	a	1
Dänemark	93	7	n	7	100	n	n	n
Finnland	96	4	a	4	89	11	a	11
Frankreich	86	14	n	14	96	4	n	4
Deutschland	93	4	3	7	97	3	n	3
Griechenland	100	a	a	a	100	a	a	a
Ungarn	95	5	a	5	94	6	a	6
Island	99	1	n	1	100	n	n	n
Irland	100	a	n	n	100	a	n	n
Italien	97	2	n	3	98	n	2	2
Japan	96	a	4	4	83	a	17	17
Korea	88	12	a	12	85	a	15	15
Luxemburg	m	m	m	m	97	3	a	3
Mexiko	100	a	n	n	100	a	a	a
Niederlande	25	75	x	75	53	47	n	47
Neuseeland	99	a	1	1	100	a	a	a
Norwegen	95	5	x	5	97	1	1	3
Polen	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	93	7	n	7	m	m	n	n
Spanien	87	13	n	13	100	n	n	n
Schweden	98	2	x	2	93	n	7	7
Schweiz	93	x	x	7	95	x	x	5
Türkei	m	m	m	m	m	m	m	m
Vereinigtes Königreich	84	16	n	16	a	100	n	100
Vereinigte Staaten ¹	100	n	n	n	87	a	13	13
Ländermittel	90	11	n	10	90	9	2	11
WEI-Teilnehmerstaaten								
Argentinien	87	13	x	13	97	3	x	3
Brasilien ²	98	a	2	2	99	a	1	1
Chile	67	32	n	33	56	39	4	44
Indien ¹	68	32	n	32	m	m	m	m
Indonesien	92	a	8	8	75	a	25	25
Israel ^{1,3}	78	22	n	22	10	88	3	90
Jordanien ¹	100	a	a	a	m	m	m	m
Malaysia	100	n	a	n	100	n	a	n
Philippinen	100	a	a	a	100	a	a	a
Russische Föderation	100	n	n	n	100	n	n	n
Uruguay	100	a	a	a	100	a	a	a

1. Post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich in Tertiärbereich enthalten.

2. Daten für 1996.

3. Daten für 1995.

Quelle: OECD-Bilungsdatenbank. Anmerkungen s. Anhang 3.

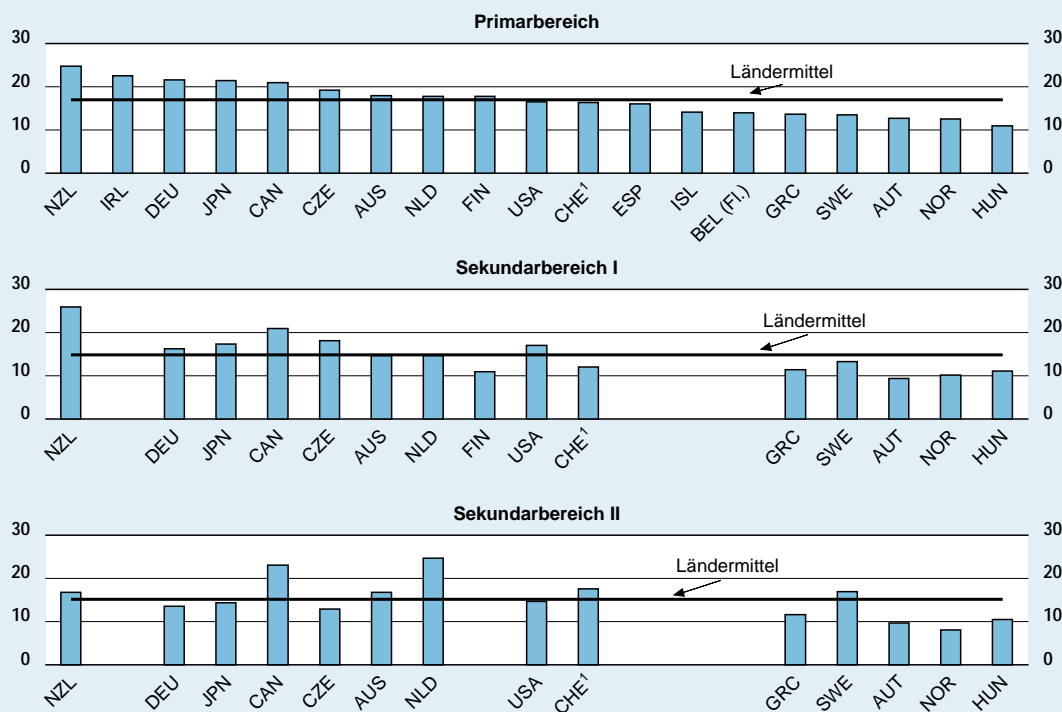
B6

ZAHLENMÄSSIGES SCHÜLER/LEHRER-VERHÄLTNIS

- Das zahlenmäßige Schüler/Lehrer-Verhältnis im Primar- und Sekundarbereich variiert zwischen den einzelnen OECD-Ländern erheblich: im Primarbereich von 24,7 Schülern pro Lehrer in Neuseeland zu nur 11 in Ungarn, und im Sekundarbereich von 22,1 in Kanada bis zu nur 9,5 in Österreich.
- Das zahlenmäßige Verhältnis Lernende/Lehrende wird mit steigender Bildungsstufe besser, im Primarbereich ist es am höchsten und im Tertiärbereich am niedrigsten.

B7

Grafik B7.1. Zahlenmäßiges Verhältnis Schüler zu Lehrpersonal, nach Bildungsbereichen (1997)
(jeweils in Vollzeit-Äquivalenten)



1. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Zahl von Schülern pro Lehrer im Primarbereich.

Quelle: OECD.

■ POLITISCHER HINTERGRUND

Obwohl in den Schulen die Informationstechnologien als Lernmittel zunehmend an Bedeutung gewinnen, bleiben die Lehrer die wichtigste Quelle der Wissensvermittlung. Das zahlenmäßige Verhältnis von Schülern/Studierenden zum Lehrpersonal ist daher ein wichtiger Indikator für die von den Ländern für Bildungszwecke bereitgestellten Ressourcen. Da es schwierig ist, direkte Maßstäbe für Bildungsqualität aufzustellen, werden an ihrer Stelle oft Indikatoren zu der Höhe der Investitionen in das Bildungsangebot zur Messung der Bildungsqualität herangezogen.

Dieser Indikator gibt für die einzelnen Bildungsbereiche das zahlenmäßige Verhältnis von Schülern/Studierenden zum Lehrpersonal an.

Angesichts der zunehmenden Einschränkungen ihrer Bildungsetats sind viele Länder mittlerweile bereit, bei ihren Investitionsentscheidungen Kompromisse einzugehen. Oft gilt es abzuwägen zwischen einem niedrigeren zahlenmäßigen Schüler/Lehrer-Verhältnis und höheren Lehrergehältern, größeren Klassen, höheren Investitionen in moderne Unterrichtstechnologien oder dem stärkeren Einsatz von Assistenz- und nebenberuflichen Lehrern mit erheblich geringeren Gehältern. Da außerdem zunehmend mehr Kinder mit speziellen Bildungsbedürfnissen in Regelklassen integriert werden, könnte der verstärkte Einsatz von Fachpersonal und Unterstützungsdiensten die für eine Senkung des zahlenmäßigen Verhältnisses zwischen Schülern und Lehrern erforderlichen Ressourcen beschränken.

B7

■ ERGEBNISSE UND ERLÄUTERUNGEN

Primar- und Sekundarbereich

Im Hinblick auf das zahlenmäßige Schüler/Lehrer-Verhältnis im Primar- und Sekundarbereich bestehen zwischen den einzelnen OECD-Ländern erhebliche Unterschiede. Im Primarbereich reicht die Spanne des zahlenmäßigen Schüler/Lehrer-Verhältnisses, ausgedrückt in Vollzeitäquivalenten, von 24,7 Schülern pro Lehrer in Neuseeland bis zu nur 11,0 in Ungarn. Der OECD-Mittelwert für das zahlenmäßige Schüler/Lehrer-Verhältnis im Primarbereich liegt bei 17,3. Dieser Wert liegt nahe den für Finnland (17,7) und den Niederlanden (17,8) ermittelten Werten (Grafik B7.1).

In Irland und Neuseeland ist das zahlenmäßige Schüler/Lehrer-Verhältnis im Primarbereich mehr als doppelt so hoch wie in Ungarn.

Ähnliche Unterschiede bestehen zwischen den Ländern für das zahlenmäßige Schüler/Lehrer-Verhältnis im Sekundarbereich. Hier reicht die Spannweite von einem hohen Wert von 22,1 für Kanada bis zu einem vergleichsweise niedrigen Wert von 9,5 für Österreich. Der OECD-Mittelwert für das zahlenmäßige Schüler/Lehrer-Verhältnis im Sekundarbereich ist 15,2. Dieser liegt sehr nahe bei den für Schweden (15,3), die Tschechische Republik (15,4) sowie Australien und Deutschland (beide 15,5) ermittelten Werten.

Der Zugang der Schüler zu ihren Lehrern verbessert sich vom Primar- zum Sekundarbereich.

Wie die unterschiedlichen Mittelwerte für das zahlenmäßige Schüler/Lehrer-Verhältnis zwischen Primar- und Sekundarbereich erkennen lassen, stehen den Schülern umso mehr Lehrer zur Verfügung, je höher sie in ihrem Bildungsweg aufsteigen. Mit Ausnahme von Kanada und Schweden verringert sich in allen OECD-Ländern das zahlenmäßige Schüler/Lehrer-Verhältnis vom Primar- zum Sekundarbereich.

Die größten Unterschiede im zahlenmäßigen Schüler/Lehrer-Verhältnis zwischen Primar- und Sekundarbereich bestehen in Deutschland, Irland und Japan.

Obwohl die relative Stellung der Länder bei diesem Indikator sowohl für den Primar- als auch für den Sekundarbereich ziemlich gleich bleibt, gibt es einige Länder, die einen größeren Unterschied im zahlenmäßigen Schüler/Lehrer-Verhältnis zwischen Primar- und Sekundarbereich aufweisen als andere. Am stärksten verringert sich das Zahlenverhältnis zwischen Primar- und Sekundarbereich in Deutschland, Irland, und Japan. Diese Unterschiede können einerseits einen Hinweis darauf liefern, welche unterschiedliche Bedeutung die Länder dem freien Zugang der Schüler zum Lehrpersonal in bestimmten Bildungsbereichen beimessen, zum anderen können diese aber auch eine verzögerte Anpassung der Lehrpersonalstärke an die sich ändernden demographischen Verhältnisse oder Unterschiede in der von den Lehrern in den verschiedenen Bildungsbereichen zu leistenden Stundenzahlen zum Ausdruck bringen.

Eine Vielzahl von Faktoren ist für diese Unterschiede verantwortlich.

Bei der Interpretation der Unterschiede beim zahlenmäßigen Schüler/Lehrer-Verhältnis ist eine Vielzahl von Faktoren zu berücksichtigen, darunter die Strukturen der betreffenden Bildungseinrichtungen, die typische Größe der Klasse bzw. Lehrveranstaltung, die Anzahl der Klassen/Lehrveranstaltungen, die ein typischer „Lehrer« im Schul-/Studienjahr abhält, der Umfang der praktischen Ausbildung und die Dauer der Bildungsgänge. Außerdem bedarf es wahrscheinlich einer genaueren Definitionen der Bezeichnung «Lehrer» und zuverlässigerer Zählungen der Vollzeitäquivalente für Schüler und Lehrer, um vergleichbare zahlenmäßige Schüler/Lehrer-Verhältnisse generieren zu können.

Das zahlenmäßige Schüler/Lehrer-Verhältnis ist kein Indikator für die Klassengröße.

Es ist zu beachten, dass das zahlenmäßige Schüler/Lehrer-Verhältnis keine direkte Auswirkung auf die Klassengröße hat: auch wenn ein Land ein niedrigeres zahlenmäßiges Schüler/Lehrer-Verhältnis hat als andere, lässt dies nicht unbedingt darauf schließen, dass in diesem Land die Klassen kleiner sind oder dass die Schüler dort mehr Unterricht erhalten. Die Beziehung zwischen Schüler/Lehrer-Verhältnis einerseits und durchschnittlicher Klassengröße bzw. Anzahl der Stunden Unterricht pro Schüler andererseits ist komplexer, da noch eine Reihe anderer Faktoren eine Rolle spielt: z.B. Unterschiede in der Länge des Schuljahres, Anzahl der Unterrichtsstunden pro Tag für die Schüler, die Länge des Arbeitstages je Lehrer, Anzahl der Klassen oder Schüler, für die ein Lehrer verantwortlich ist, Aufteilung der Lehrerarbeitszeit in Lehr- und sonstige Aufgaben, Gruppierung der Schüler innerhalb der Klassen und die Praxis des Teamunterrichts.

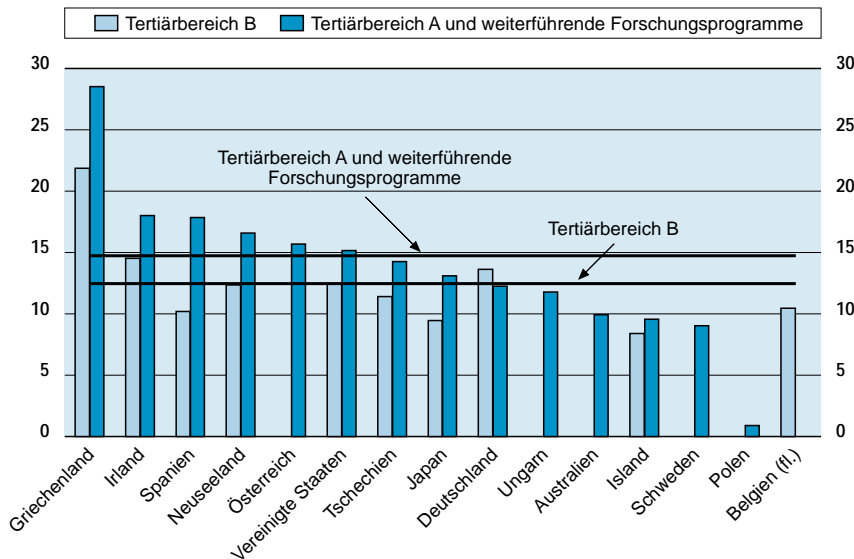
Tertiärbereich

Im Allgemeinen ist das zahlenmäßige Studierende/Lehrkräfte-Verhältnis im Tertiärbereich niedriger als das Schüler/Lehrer-Verhältnis sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich; allerdings gibt es große Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern.

Das zahlenmäßige Verhältnis von Studierenden zu Lehrkräften an staatlichen und privaten Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs ist im OECD-Durchschnitt das niedrigste aller Bildungsbereiche. Für öffentliche und private Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs variiert dieses Verhältnis zwischen dem hohen Wert von 26,3 Studierenden pro Lehrkraft in Griechenland und weniger als 12,0 in Island, Japan, Schweden und Ungarn (Grafik B7.2). Allerdings sollten solche Vergleiche für den Tertiärbereich mit Vorsicht betrachtet werden, da immer noch Unterschiede in der Berechnung von Vollzeitäquivalenten für Studierende und Lehrkräfte bestehen.

Mit Ausnahme von Deutschland als einzigem Land ist das zahlenmäßige Verhältnis zwischen Studierenden und Lehrenden im Tertiärbereich B, der generell stärker berufsorientiert ist, geringer als im Tertiärbereich A. Im OECD-Durchschnitt beträgt das zahlenmäßige Verhältnis zwischen Studierenden und

Grafik B7.2. **Zahlenmäßiges Verhältnis Schüler/Studierende zu Lehrpersonal, Tertiärbereich (1997)**
(jeweils in Vollzeit-Äquivalenten)



Mit der Ausnahme von Deutschland ist das Verhältnis Schüler/Studierende zu Lehrpersonal im Tertiärbereich A höher als im Tertiärbereich B.

B7

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Zahl von Studierenden pro Lehrer im Tertiärbereich Typ A und weiterführenden Forschungsprogrammen.
Quelle: OECD.

Lehrenden im Tertiärbereich B 12,5 im Vergleich zu 13,8 im Tertiärbereich A und weiterführenden Forschungsstudiengängen.

Elementarbereich

Im Elementarbereich ist das zahlenmäßige Schüler/Lehrer-Verhältnis tendenziell niedriger als im Primarbereich, aber leicht höher als im Sekundarbereich. Es beträgt zwischen 5,6 in Island und Neuseeland und 23,2 in Deutschland. Zum Teil ist dies auf Unterschiede in der Organisation der Erziehung und Bildung im Elementarbereich zwischen den einzelnen Ländern zurückzuführen. Es gibt oft mehrere unterschiedliche Arten von Einrichtungen für den Elementarbereich.

Es besteht keine nennenswerte Beziehung zwischen dem zahlenmäßigen Schüler/Lehrer-Verhältnis im Elementar- und im Primarbereich, was die Schlussfolgerung zulässt, dass innerhalb der einzelnen Länder unterschiedliche Bewertungen hinsichtlich ihres Personalbedarfs und Stellenwerts bestehen.

DEFINITIONEN

Dieser Indikator gibt das zahlenmäßige Verhältnis von Schülern/Studierenden zum Lehrpersonal an. Dieses wird errechnet, indem die in Vollzeitäquivalenten ausgedrückte Zahl der Schüler/Studierenden in einem bestimmten Bildungsbereich durch die Zahl der „Lehrer« in diesem Bereich für den gleichen Typ Bildungseinrichtung dividiert wird. Die verwendete

Im Elementarbereich liegt das zahlenmäßige Verhältnis Schüler/Lehrer zwischen dem für den Primar- und dem für den Sekundarbereich.

Die Daten beziehen sich auf das Schuljahr 1997/98 und beruhen auf den im Jahre 1999

durchgeführten UOE-Datenerhebungen zur Bildungsstatistik (Einzelheiten s. Anhang 3).

Klassifikation des Bildungspersonals soll als Rahmen für die Klassifikation aller in Bildungseinrichtungen arbeitender in allen Bildungsbereichen dienen. Die Klassifikation erfolgt nach Funktionen und teilt das Bildungspersonal in vier große funktionale Kategorien ein: 1) Lehrpersonal, 2) professionelle Unterstützung der Schüler/Studierenden, 3) Management/Qualitätssicherung/Verwaltung und 4) Wartungs- und Betriebspersonal. Das Lehrpersonal wird unterteilt in Lehrkräfte, d.h. Lehrer im Klassenzimmer, und Hilfskräfte der Lehrer. Zu den Lehrkräften gehören alle Fachkräfte, die direkt in die Unterrichtung der Schüler/Studierenden eingebunden sind. Zu dieser Klassifikationsgruppe gehören: Lehrer im Klassenzimmer, Lehrer für spezielle Bildungsbedürfnisse und andere Lehrer, die mit Schülern im gesamten Klassenverbund im Klassenzimmer arbeiten, in kleinen Gruppen in Fachräumen, oder mit Einzelschülern im regulären Klassenzimmer oder einem anderen Ort. Hierzu zählen auch Fachbereichsleiter, die zu einem gewissen Teil auch Unterricht erteilen müssen. Nicht dazu zählt das nicht-fachliche Personal, das die Lehrkräfte bei der Erteilung des Unterrichts unterstützt, wie Hilfskräfte der Lehrer und andere halb-professionelle Mitarbeiter.

Die für den Elementarbereich als „Lehrer“ ausgewiesenen Personen sind generell vergleichbar mit den Lehrern des Primarbereichs.

Tabelle B7.1. **Zahlenmäßiges Verhältnis Schüler bzw. Studierende/Lehrer nach Bildungsbereichen (Berechnungen auf der Grundlage von Vollzeit-Äquivalenten) (1998)**

	Elementarbereich	Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II	Sekundarbereich insgesamt	Tertiärbereich B	Tertiärbereich A und weiterführende Forschungsprogramme	Tertiärbereich insgesamt
OECD-Länder								
Australien	m	17.9	14.7	16.8	15.5	m	9.9	m
Österreich	18.6	12.7	9.3	9.7	9.5	m	15.7	m
Belgien (Flämischer Teil)	18.0	14.0	m	m	m	10.5	m	m
Kanada	16.2	21.0	21.0	23.1	22.1	m	m	m
Tschechische Republik	15.9	19.2	18.1	13.0	15.4	11.4	14.3	13.5
Dänemark	m	m	m	m	m	m	m	m
Finnland	11.9	17.7	11.0	m	m	m	m	m
Frankreich	m	m	m	m	m	m	m	m
Deutschland	23.2	21.6	16.3	13.6	15.5	13.6	12.2	12.4
Griechenland	15.9	13.6	11.4	11.6	11.5	21.9	28.5	26.3
Ungarn	12.1	11.0	11.1	10.5	10.8	m	11.8	11.8
Island	5.6	14.1	m	m	m	8.4	9.5	9.3
Irland	14.7	22.6	x	x	16.3	14.5	18.0	16.6
Italien	m	m	m	m	m	m	m	m
Japan	19.3	21.4	17.3	14.4	15.7	9.5	13.1	11.8
Korea	23.6	31.0	22.5	23.1	22.8	m	m	m
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	x	17.8	m	m	18.5	x	x	18.7
Neuseeland	5.6	24.7	25.9	16.8	21.0	12.4	16.6	15.5
Norwegen	m	12.6	10.1	8.1	m	x	x	13.0
Polen	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m
Spanien	18.3	16.0	x	x	12.1	10.2	17.9	17.2
Schweden	m	13.4	13.2	17.0	15.3	x	9.0	9.0
Schweiz ¹	18.7	16.3	12.1	17.6	14.0	m	m	m
Türkei	m	m	m	m	m	m	m	m
Vereinigtes Königreich	21.5	22.0	16.7	16.7	16.7	x	x	17.7
Vereinigte Staaten	18.0	16.5	17.1	14.7	15.9	12.5	15.2	14.6
Ländermittel	15.5	17.1	14.9	15.1	15.2	12.5	14.8	14.6
WEI-Teilnehmerstaaten								
Argentinien ¹	m	24.8	19.0	17.4	x	m	m	m
Brasilien ¹	m	27.3	35.2	36.3	x	m	m	m
Chile ¹	m	29.4	29.4	27.8	x	m	m	m
Ägypten ¹	m	14.2	21.6	12.6	x	m	m	m
Jordanien ¹	m	20.7	20.1	16.9	x	m	m	m
Malaysia ¹	m	21.6	19.7	20.4	x	m	m	m
Paraguay ¹	m	19.6	10.4	10.4	x	m	m	m
Philippinen ¹	m	38.4	33.7	33.7	x	m	m	m
Thailand ¹	m	20.9	24.3	26.3	x	m	m	m
Uruguay ¹	m	20.7	14.0	29.8	x	m	m	m
Zimbabwe ¹	m	37.2	22.5	5.5	x	m	m	m

1. Nur öffentliche Einrichtungen.

Quelle: OECD-Bildungsdatenbank. Anmerkungen s. Anhang 3.

B7

BILDUNGSZUGANG, BILDUNGSBETEILIGUNG UND BILDUNGSFORTSCHRITTE



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

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

Praktisch alle jungen Menschen in den OECD-Länder haben Zugang zu einer Grundausbildung von mindestens elf Jahren. Wer jedoch wann, wie, für wie lange an welchen Bildungsmaßnahmen teilnimmt, das variiert während der gesamten Lebensspanne erheblich. **Indikator C1** zeigt, dass die für Bildung gewählten Zeitpunkte und die Bildungsbeteiligung während der Vorschuljahre und nach Beendigung der Schulpflicht in den einzelnen Ländern erheblich voneinander abweichen. In einigen Ländern wurde die Bildungsbeteiligung zum Beispiel dadurch erhöht, dass eine nahezu vollständige Vorschulbildung ab dem Alter von drei Jahren eingeführt wurde, dass man die Mehrheit der Jugendlichen bis zum Alter von 18 oder 19 Jahren im Bildungssystem behält, oder dadurch, dass in allen Altersgruppen bis zum 30. Lebensjahr eine Bildungsbeteiligung von 10 bis 20 Prozent erzielt wurde. Allgemeine und berufliche Bildung nach der Schulpflicht ist auch ein wichtiges Element lebenslangen Lernens. Sie bietet im Rahmen einer breiten Palette unterschiedlich strukturierter Einrichtungen Möglichkeiten der persönlichen und gesellschaftlichen Entwicklung. Indikator C1 bietet nicht nur einen Gesamtüberblick über das formelle Bildungssystem, sondern auch einen Überblick über die Teilnahme an Fort- und Weiterbildung außerhalb des formellen Bildungssystems.

Eine Reihe von Faktoren, u.a. das erhöhte Risiko, arbeitslos zu werden, und andere Formen der Ausgrenzung junger Menschen mit unzureichender Ausbildung, haben für die Jugendlichen den Anreiz verstärkt, ihre Ausbildung über das Ende der Pflichtschulzeit hinaus fortzusetzen und einen Abschluss im Sekundarbereich II zu erlangen. **Indikator C2** zeigt auf, dass ein Abschluss im Sekundarbereich II nicht

nur immer mehr zur Norm wird, sondern dass die Mehrheit der Schüler Bildungsgänge im Sekundarbereich II abschließt, die den Zugang zu einem weiterführenden tertiären Studiengang eröffnen. Indikator C2 enthält auch die Abschlussquoten von post-sekundären Programmen, die inhaltlich Bildungsgängen des Sekundarbereichs II entsprechen, also eine Alternative zu den normalerweise länger dauernden Studiengängen des Tertiärbereichs darstellen.

Nach dem Sekundarbereich bestehen mehrere Möglichkeiten der weiteren Ausbildung zur Auswahl. Eine Möglichkeit sind relativ kurze, berufsorientierte Studiengänge im Tertiärbereich. Eine andere Möglichkeit sind theoretisch ausgerichtete Ausbildungsgänge, die dazu dienen sollen, eine ausreichende Befähigung für den Zugang zu gehobenen forschungsbezogenen Studiengängen und Berufen mit hohen fachlichen Anforderungen zu vermitteln. Sie werden hauptsächlich, aber nicht ausschließlich an Hochschulen angeboten. Eine Option, für die sich immer mehr Schulabgänger entscheiden. Der Abschluss eines tertiären Ausbildungs- oder Studiengangs ist im Allgemeinen mit besseren Arbeitsplatzchancen (s. Indikator E2) und einem höheren Einkommen (s. Indikator E4) verbunden.

Der Tertiärbereich ist noch weniger einheitlich strukturiert. Anhand von drei Indikatoren werden einige der Merkmale einer Ausbildung im Tertiärbereich von heute dargestellt. **Indikator C3** zeigt auf, welcher Anteil der jungen Menschen heute in den Tertiärbereich eintritt und untersucht die Anzahl von Jahren, die während des gesamten Lebens in jeglicher Form von tertiären Ausbildungsgängen verbracht werden. Er macht deutlich, dass die Dauer der Bildungserwartung schnell ansteigt. **Indikator C4** zeigt auf, dass es zwischen den einzelnen Ländern große Unterschiede im Anteil der Studienanfänger gibt, die das Studium mit einem Erstabschluss absolvieren. Ferner stellt er einige stark voneinander abweichende Merkmale des tertiären Bildungsangebots und der Erfahrungen von Studierenden in verschiedenen Ländern dar.

Eine Möglichkeit für Studierende, ihre Kenntnisse anderer Kulturen und Gesellschaften zu erweitern, besteht darin, Einrichtungen des Tertiärbereichs in anderen Ländern zu besuchen. Die internationale Mobilität von Studierenden bedeutet für diese und die Bildungseinrichtungen Kosten, aber auch Vorteile. Dies gilt sowohl für die 'Sender'- als auch die 'Empfänger'-Länder. Während sich die kurzfristigen monetären Kosten und Vorteile dieser Mobilität relativ leicht erfassen lassen, sind die langfristigen sozialen und wirtschaftlichen Vorteile für die Studierenden, die Bildungseinrichtungen und auch die Länder selbst relativ schwer zu quantifizieren. Kenngrößen zu den Zahlen von im Ausland studierenden jungen Menschen jedoch vermitteln einen ersten Eindruck von dem Ausmaß dieses Phänomens und wie es sich im Laufe der Zeit entwickelt. **Indikator C5** zeigt die Mobilität der Studierenden zwischen den Ländern auf.

Schüler mit Behinderungen, Lernschwierigkeiten und aus benachteiligten Gruppen erfahren oft eine zusätzliche Mittelzuweisung, um ihnen zufriedenstellende Fortschritte zu ermöglichen. Einige werden auch weiterhin in speziellen Schulen unterrichtet, aber mehr und mehr werden in den regulären Unterricht integriert. Die Ausrichtung der Bildungspolitik hin auf lebenslanges Lernen und Chancengleichheit hat für diese Schüler eine besondere Bedeutung, da sie sich dem größten Risiko der Ausgrenzung gegenübersehen. Nicht nur in den Schulen, sondern auch auf dem Arbeitsmarkt und im Leben ganz allgemein. Das Bildungsangebot für diese Schüler genau zu beobachten, ist von besonderer Bedeutung, vor allen Dingen hinsichtlich der erheblichen zusätzlich erforderlichen Ressourcen. **Indikator C6** vergleicht den Anteil von Schülern, bei denen die einzelnen Länder davon ausgehen, dass sie spezielle Bildungsbedürfnisse haben. Er enthält auch Daten zu dem Umfang des Bildungsangebots, dem Ort des Unterrichts und der Aufteilung der Schüler mit speziellen Bildungsbedürfnissen nach Geschlecht.

Es gibt zahlreiche Anzeichen dafür, dass ein größeres Ausmaß an sekundärer und tertiärer Bildung für junge Menschen ihre individuellen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Aussichten verbessert. Es gibt auch immer mehr, wenn auch weniger direkte, Anzeichen dafür, dass sich eine Anhebung des allgemeinen Bildungsstands für die Gesellschaft insgesamt auszahlt. Da jedoch technologischer Fortschritt und zunehmende Globalisierung die Art der Nachfrage nach qualifizierten Arbeitnehmern in der ganzen Welt verändern, kann die Erhöhung des Anteils junger Menschen in Bildungsgängen des Sekundarbereichs II und des Tertiärbereichs aus einer Reihe von Gründen nur ein Teil der Lösung sein.

Erstens wird der Zuwachs an besser ausgebildeten jungen Menschen den allgemeinen Bildungsstand der bestehenden Erwerbsbevölkerung nur allmählich ändern.

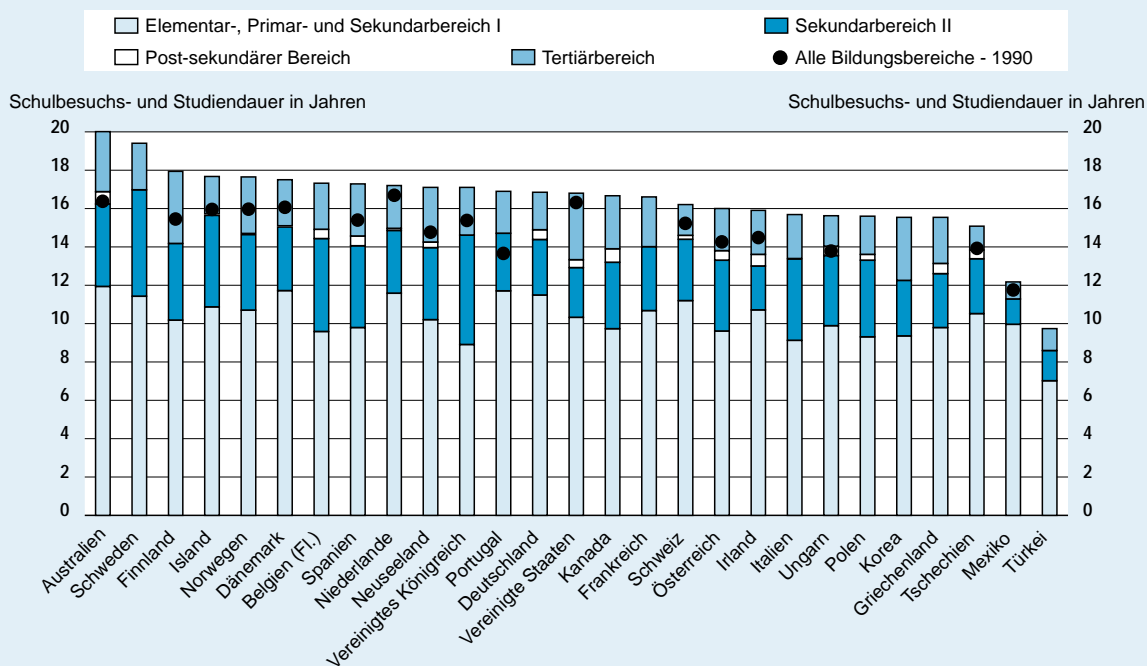
Zweitens ist der Bildungsstand nur ein Bestandteil des Humankapitals. Menschen erwerben im Laufe ihres Lebens ständig neue Kenntnisse und Fähigkeiten, durch Erfahrungen in der Familie, im Gemeinwesen und am Arbeitsplatz, und eben auch im Rahmen formeller Bildung. Nicht nur am Arbeitsplatz steigt ständig die Nachfrage nach Menschen, die ihre Kenntnisse flexibel einsetzen und nutzen sowie mit anderen effektiv zusammenarbeiten können. Diese Fähigkeiten können teilweise durch Bildung erworben werden, müssen aber auch in den Umfeldern entwickelt werden, in denen sie gebraucht werden. Entwicklungsstrategien für Möglichkeiten des lebenslangen Lernens dürfen sich daher nicht nur auf die großen Bildungseinrichtungen konzentrieren, sondern müssen darüber hinaus gehen, um optimale Investitionen in das Humankapital sicherzustellen. **Indikator C7** fasst die Ergebnisse der Internationalen Untersuchung der Lese- und Schreibfähigkeit von Erwachsenen (IALS) zusammen, die ein tiefergehendes Verständnis der Beteiligung an berufsbezogener Fort- und Weiterbildung aller Beschäftigten ermöglichen.

ALLGEMEINE BILDUNGSBETEILIGUNG

- In den neunziger Jahren nahm die Bildungsbeteiligung sowohl in der Erstausbildung als auch in der Weiterbildung stark zu.
- In den OECD-Ländern verlängerte sich die zu erwartende Ausbildungsdauer junger Menschen seit 1990, in drei von vier Ländern um mehr als ein Jahr.
- Heute können Kinder erwarten, über 15 Jahre an Bildung zu partizipieren. In mehr als einem Drittel aller OECD-Länder sind es sogar über 17 Jahre.
- Ferner nehmen Erwachsene in fast allen OECD-Ländern über ein Jahr (Vollzeitäquivalent) an Fort- und Weiterbildung teil.

C1

Grafik C1.1. Zu erwartende Jahre in Vollzeit- und Teilzeitausbildung bei bestehenden Rahmenbedingungen *



* ohne Bildung für Kinder unter 5 Jahren
Quelle: OECD.

■ POLITISCHER HINTERGRUND

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

Eine gut ausgebildete Bevölkerung ist für die wirtschaftliche, geistige und soziale Entwicklung eines Landes heute und auch in der Zukunft unverzichtbar. Daher sollte die Gesellschaft sowohl an einem umfassenden Bildungsangebot für Kinder und Erwachsene, als auch an einem breiten Zugang zu diesem Angebot interessiert sein. Kleine Kinder werden in Vorschulen auf den Primarbereich vorbereitet, Primar- und Sekundarbereich legen ein Fundament von Grundfähigkeiten und -kenntnissen, das die jungen Menschen auf ein Leben als leistungsfähige Mitglieder der Gesellschaft vorbereitet, und der tertiäre Bildungsbereich bietet dem Einzelnen eine Vielzahl von Möglichkeiten, entweder direkt nach der Schulbildung oder später im Leben spezielle Kenntnisse und Fähigkeiten zu erlangen. Über die formelle Schulbildung hinausgehende allgemeine und berufliche Bildung stellt auch ein wesentliches Element lebenslangen Lernens dar. Sie bietet im Rahmen einer breiten Palette unterschiedlich strukturierter Einrichtungen Möglichkeiten der persönlichen und gesellschaftlichen Entwicklung.

In den meisten OECD-Ländern haben praktisch alle Jugendlichen Zugang zu einer formellen Bildung von mindestens elf Jahren. Wer jedoch wann, wie, für wie lange an welchen Bildungsmaßnahmen teilnimmt, das variiert während der gesamten Lebensspanne erheblich. Dieser Indikator zeigt verschiedene Maßstäbe für die Bildungsbeteiligung in der formellen Bildung auf, um die in den verschiedenen Bildungssystemen beobachteten unterschiedlichen Strukturen darzustellen und den Grad des Zugangs zu den Bildungschancen in den betreffenden Bildungssystemen zu prüfen. Die Entwicklungstendenzen der Bildungsbeteiligung in den verschiedenen Bildungsbereichen werden hier auch als Indikator für den in den letzten Jahren erheblich erweiterten Bildungszugang verwendet, der wesentlich zu dem wachsenden Druck auf die knappen Bildungsressourcen beiträgt. Neben der Beteiligung am formellen Bildungsangebot wird zum ersten Mal auch die Teilnahme an Fort- und Weiterbildung untersucht.

■ ERGEBNISSE UND ERLÄUTERUNGEN

Bildungsbeteiligung insgesamt

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

Eine Art, die Bildungsbeteiligung zu betrachten, besteht darin, den Zeitraum abzuschätzen, den ein heute 5-jähriges Kind, unter Zugrundelegung der aktuellen Beteiligungsquoten, in seinem Leben voraussichtlich in Vollzeit- oder Teilzeitausbildung verbringen wird. Diese „Bildungserwartung“ wird geschätzt, indem die Bildungsbeteiligung jeder einzelnen Jahrgangsguppe ab 5 aufaddiert wird (Grafik C1.2). Innerhalb der OECD schwankt die Bildungserwartung von 12 Jahren und weniger in Mexiko und der Türkei bis zu über 17,5 Jahren in Australien, Dänemark, Finnland, Island, Norwegen und Schweden. In den meisten Ländern liegt sie bei 16 bis 17 Jahren.

Die meisten Abweichungen rühren von Unterschieden bei der Bildungsbeteiligung im Sekundarbereich II her.

Die meisten Abweichungen bei der Bildungserwartung in den einzelnen Ländern beruhen auf den Unterschieden bei der Bildungsbeteiligung im Sekundarbereich II. Obwohl die relativen Unterschiede auch bei der Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich groß sind, gelten sie nur für einen kleinen Anteil der Kohorte und wirken sich deshalb nur geringfügig auf die Bildungserwartung insgesamt aus.

Richtwerte einer durchschnittlichen Ausbildungsdauer, wie die „Bildungserwartung“, werden zwar von der für die gesamte Lebensspanne geltenden Bildungsbeteiligung beeinflusst, sie unterschätzen jedoch die tatsächliche Bildungsdauer von Kindern in den Bildungssystemen mit expandierendem Bildungszugang. Diese Werte unterscheiden auch nicht zwischen Vollzeit- und Teilzeitbeteiligung, was bedeutet, dass Länder mit einem relativ hohen Anteil von Teilzeitlernenden in der Regel relativ hohe Werte aufweisen. In Australien, Belgien (fläm. Teil), Neuseeland, Schweden, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten macht die Teilnahme an Teilzeitausbildung schon 1,8 Jahre und mehr der Bildungserwartung aus. In den Ländern, in denen die Bildungserwartung in einem bestimmten Bildungsbereich die Anzahl der Klassenstufen in diesem Bereich übersteigt, haben Klassenwiederholungen oder, wie im Fall von Australien, die Anzahl der Erwachsenen in solchen Bildungsgängen, größere Auswirkungen auf die Bildungserwartung als der Anteil derjenigen, die eine Ausbildung vor dem entsprechenden Abschluss abbrechen.

Die Bildungsbeteiligung hängt sowohl von den Anfängerzahlen eines bestimmten Bildungsbereichs als auch der typischen Ausbildungsdauer ab. Eine hohe Bildungserwartung bedeutet deshalb nicht unbedingt, dass alle jungen Menschen über einen langen Zeitraum an Bildungsmaßnahmen teilnehmen. Zum Beispiel beträgt in Deutschland, Kanada, Portugal und den Vereinigten Staaten die Bildungserwartung im Bereich der formellen Bildung für Personen über 5 Jahre fast 17 Jahre, aber eine Bildungsbeteiligung von über 90 Prozent wird nur bei 10 Jahren Ausbildung in Portugal und den Vereinigten Staaten und 12 Jahren in Deutschland und Kanada erreicht (Grafik C1.2, Tabelle C1.2).

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

Trends bei der Bildungsbeteiligung

In allen OECD-Ländern, für die vergleichbare Trenddaten verfügbar sind, verlängerte sich die Bildungserwartung zwischen 1990 und 1998. In 13 von 18 Ländern betrug der Zuwachs mehr als ein Jahr. Wer in Australien, Finnland, Neuseeland und Portugal lebt, kann nun erwarten, über 2 Jahre länger in Ausbildung zu bleiben als noch 1990.

In fast allen Ländern nahmen die Beteiligungsquoten im Tertiärbereich am stärksten zu (Tabelle C3.4). Jedoch trug in einigen Ländern auch die stärkere Beteiligung im Sekundärbereich, insbesondere im Sekundärbereich II, erheblich zu dieser Erhöhung bei.

Bildungsbeteiligung im Vorschulbereich

Die Bildungsbeteiligung der 3- bis 4-Jährigen schwankt von weniger als 25 Prozent in zehn OECD-Ländern bis zu über 75 Prozent in Belgien (fläm. Teil), Frankreich und Island.

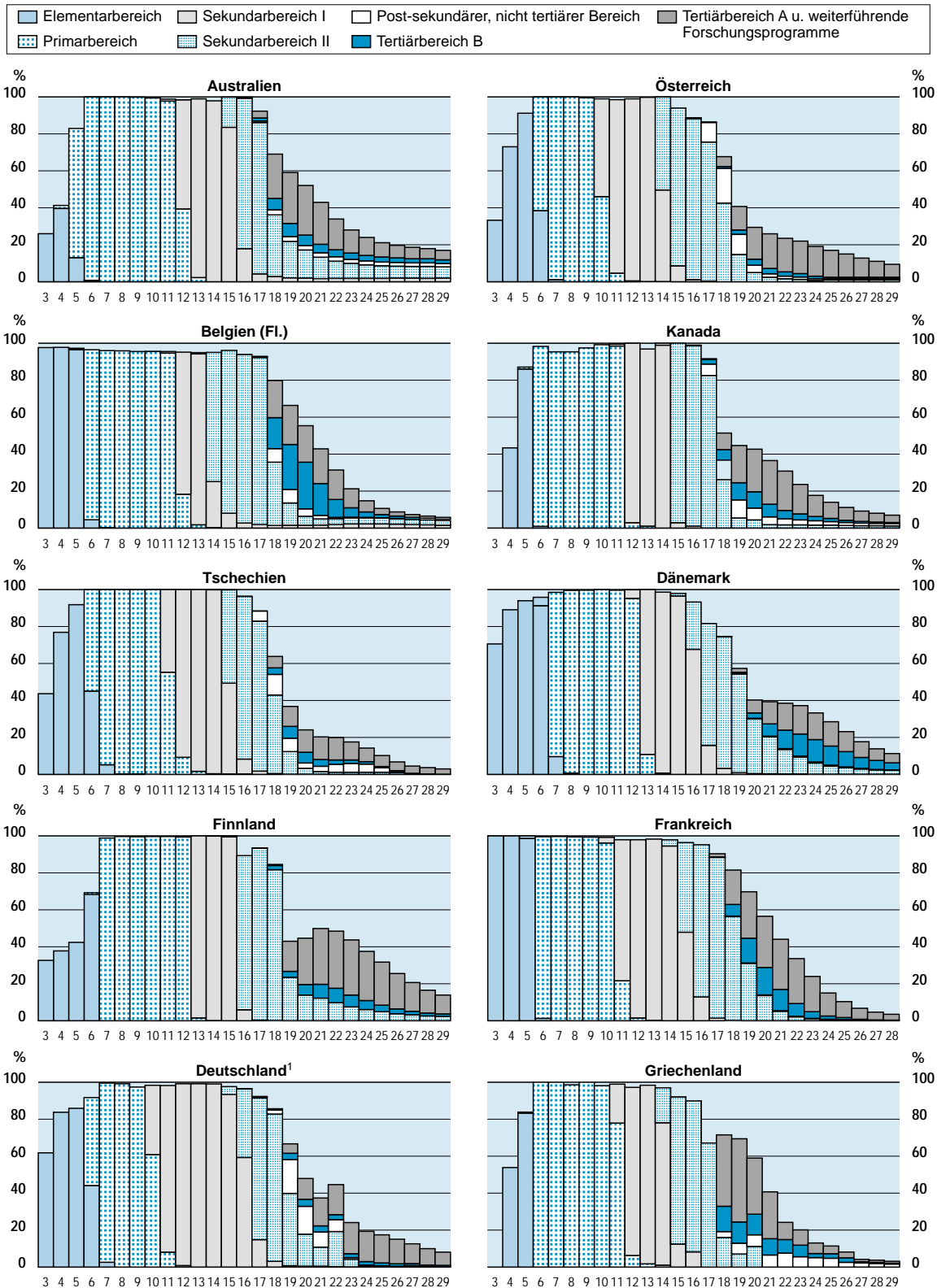
Eine lange Bildungserwartung bedeutet nicht unbedingt, dass alle jungen Menschen Zugang zu höherer Bildung haben, ...

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

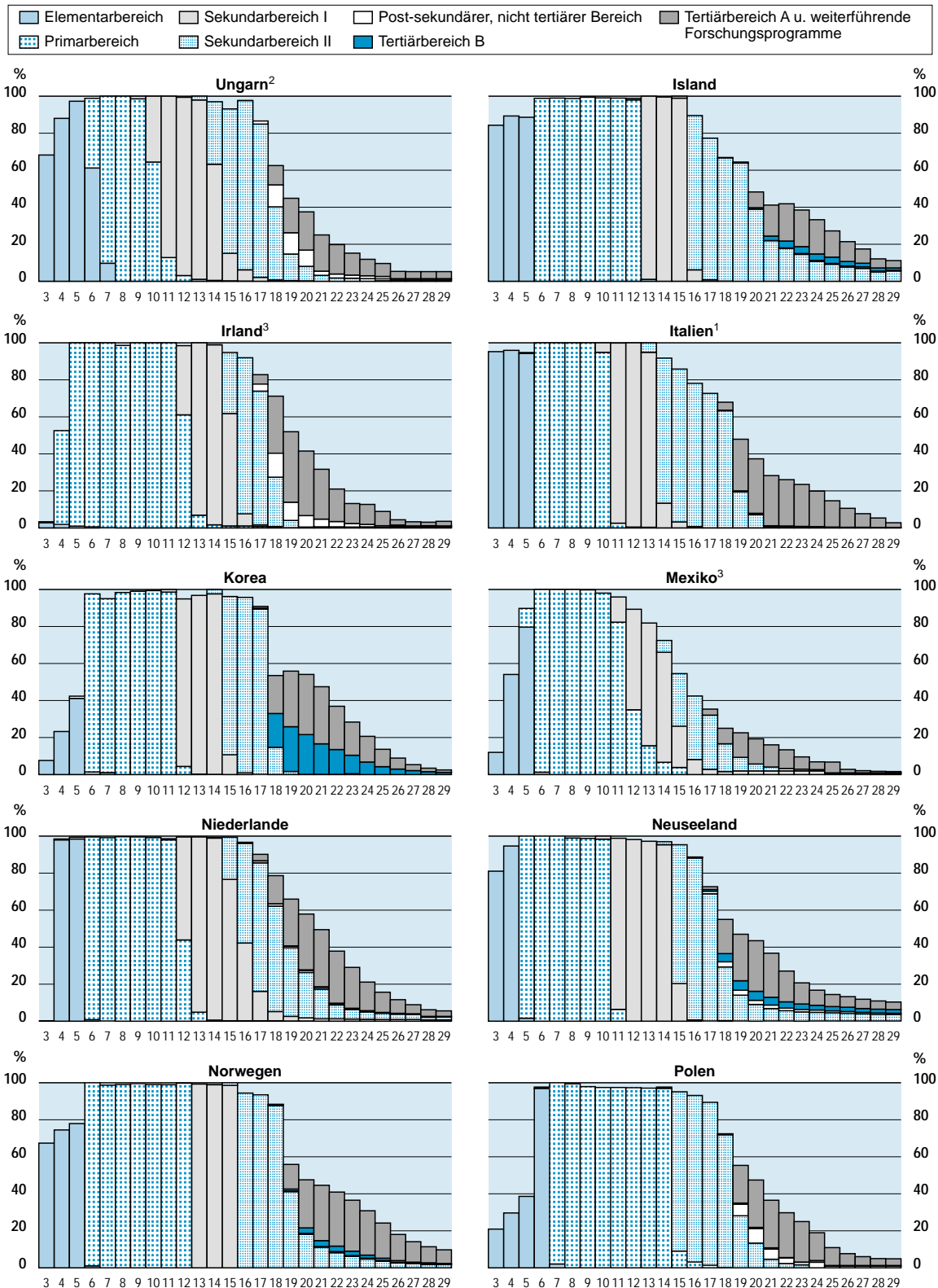
Von 1990 bis 1998 stieg die Bildungserwartung in 13 von 18 OECD-Ländern um mehr als ein Jahr.



Grafik C1.2. **Nettobeteiligungsquoten nach Alter und Bildungsbereich (Personen, 1998)**

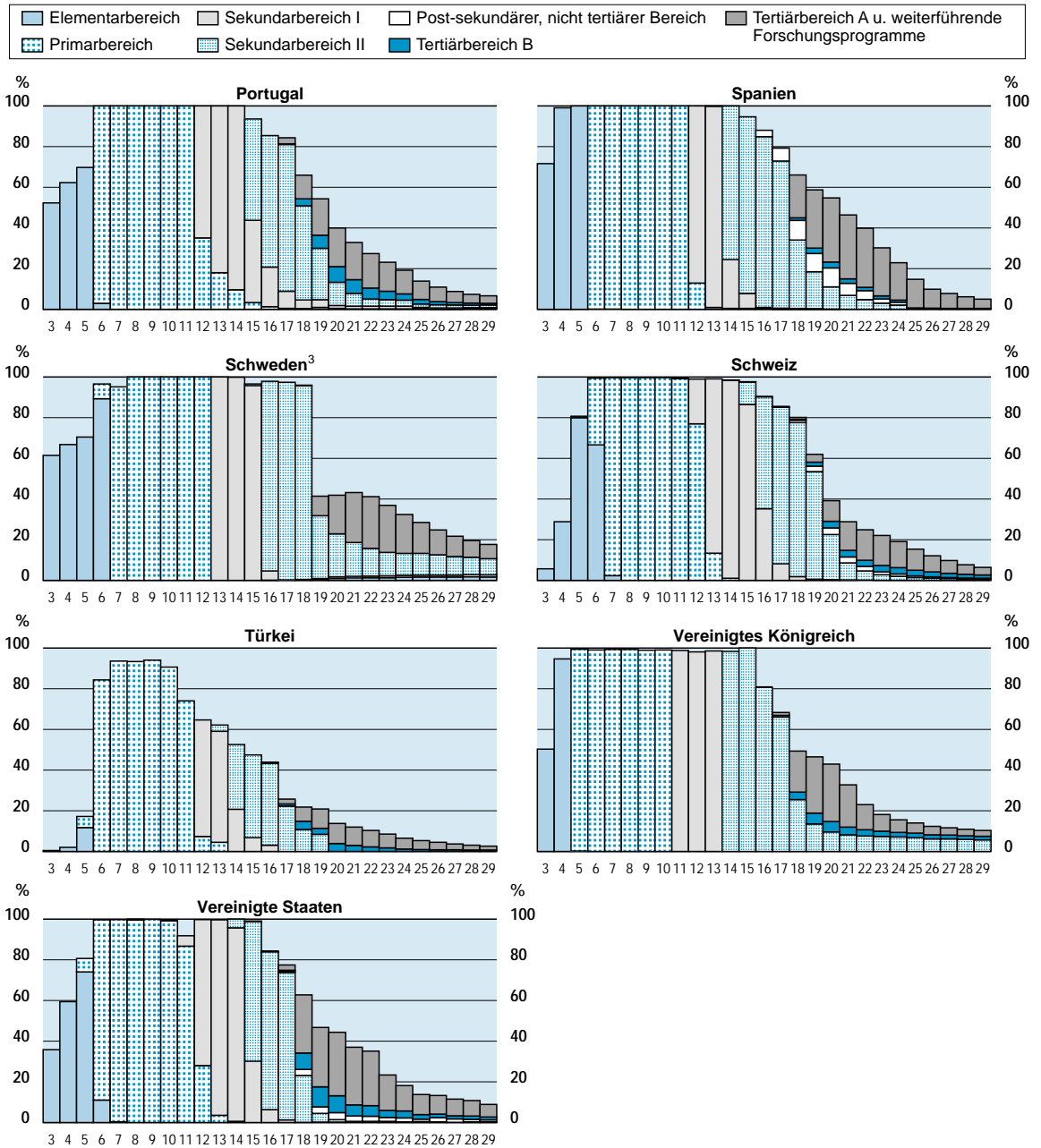


Grafik C1.2. Nettobeteiligungsquoten nach Alter und Bildungsbereich
(Personen, 1998) (Fortsetzung)



C1

Grafik C1.2. Nettobeteiligungsquoten nach Alter und Bildungsbereich
(Personen, 1998) (Fortsetzung)



1. Deutschland und Italien: für weiterführende Forschungsprogramme liegen keine Daten vor.
 2. Ungarn: für Tertiärbereich B liegen keine Daten vor.
 3. Irland, Mexiko und Schweden: Tertiärbereich A und weiterführende Forschungsprogramme enthalten auch Daten für Tertiärbereich B.
 Quelle: OECD.

In der Mehrzahl der OECD-Länder beginnt die allgemeine Bildungsbeteiligung, d.h. eine Bildungsbeteiligung von mehr als 90 Prozent, im Alter von 5 bis 6 Jahren, obwohl in Belgien (fläm. Teil), Frankreich, Italien, Japan, Neuseeland, den Niederlanden, Spanien und dem Vereinigten Königreich bereits praktisch alle 4-Jährigen im Elementar- oder Primarbereich unterrichtet werden (Tabelle C1.2). Die Bildungsbeteiligung der 2- bis 4-Jährigen reicht von weniger als 15 Prozent in Kanada, Korea, der Türkei und der Schweiz bis zu über 75 Prozent in Belgien (fläm. Teil), Frankreich und Island.

Bildungsbeteiligung gegen Ende und nach der Pflichtschulausbildung

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

Die Schulpflicht endet in den OECD-Ländern zwischen 14 Jahren (Italien, Korea, Portugal und Türkei) und 18 Jahren (Belgien, Deutschland und die Niederlande), wobei der Abgang in den meisten Fällen mit 15 oder 16 Jahren erfolgt (Tabelle C1.2). Das Alter, bis zu dem Schüler gesetzlich zum Schulbesuch verpflichtet sind, entspricht nicht immer dem Alter, für das eine fast vollständige Bildungsbeteiligung zu verzeichnen ist. Während in den meisten Ländern die Bildungsbeteiligung bis zum Ende der Schulpflicht hoch ist, fällt die Bildungsbeteiligung in Mexiko, der Türkei und den Vereinigten Staaten 2 Jahre vor dem Ende des schulpflichtigen Alters auf unter 90 Prozent. In den Vereinigten Staaten liegt dies an dem vergleichsweise hohen Alter, mit dem die Schulpflicht endet (17 Jahre). Im Gegensatz hierzu gelingt es in 13 OECD-Ländern, praktisch alle Jugendlichen auch über das Ende der Schulpflicht hinaus in der Schule zu halten (Tabelle C1.2). In Schweden gehen mehr als 95 Prozent aller 17-Jährigen noch in die Schule (Tabelle C1.3).

In der Hälfte der OECD-Länder ist die Bildungsbeteiligung auch nach der Schulpflicht fast vollständig, insbesondere in Ländern, in denen die Schulpflicht relativ früh endet. Es gibt keinen engen Zusammenhang zwischen dem Ende der Schulpflicht und dem Rückgang der Bildungsbeteiligung. Nach dem 16. Lebensjahr nimmt die Bildungsbeteiligung jedoch in den meisten OECD-Ländern ab. Im OECD-Durchschnitt liegt die Bildungsbeteiligung im Alter von 17 Jahren bei 81 Prozent, im Alter von 18 Jahren bei 69 Prozent, und im Alter von 19 Jahren bei 53 Prozent. Nur sieben Länder weisen im Alter von 20 Jahren eine Bildungsbeteiligung von 50 Prozent und mehr auf (Tabelle C1.3).

In 24 von 27 OECD-Ländern ist der größte Rückgang der Bildungsbeteiligung am Ende des Sekundarbereichs II zu verzeichnen. In Schweden sinkt die Bildungsbeteiligung nach dem 18. Lebensjahr, wenn die Schüler in der Regel den Sekundarbereich II abschließen, von 95 auf 41 Prozent. In Finnland, Kanada, Korea und Norwegen nimmt die Bildungsbeteiligung nach dem Ende des Sekundarbereichs II um 30 Prozentpunkte und mehr ab. In anderen Ländern nimmt die Bildungsbeteiligung nach dem Ende der Schulpflicht bzw. nach dem Ende des Sekundarbereichs II weniger deutlich ab: in Belgien (fläm. Teil),

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

Die größte Abnahme der Bildungsbeteiligung ist nicht am Ende der Pflichtschulzeit zu verzeichnen ...

... sondern am Ende des Sekundarbereichs II.



Frankreich, den Niederlanden und Spanien beträgt der Rückgang von einem Jahr zum nächsten nie mehr als 15 Prozentpunkte.

In Australien und den nordischen Ländern nimmt jeder fünfte 25- bis 29-Jährige an einer Ausbildung teil.

Obwohl der Anteil der Jugendlichen, die bis zum Alter von 17 oder 18 Jahren zur Schule gehen, in einigen Ländern, in denen die Schulpflicht im Alter von 16 Jahren endet, bei über 80 oder 90 Prozent liegt, zeigen die Daten in Tabelle C1.3, dass bei den Bildungssystemen mit einer längeren Pflichtschulzeit mehr junge Menschen bis zum Ende des Sekundarbereichs II zur Schule gehen.

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

Der Übergang zur post-sekundären Ausbildung

Sowohl Abgänger aus dem Sekundarbereich II, die nicht direkt den Übergang zum Arbeitsmarkt suchen, als auch Berufstätige, die sich fortbilden wollen, können unter einer breiten Palette von post-sekundären Ausbildungsgängen wählen. Innerhalb der OECD unterscheiden sich die tertiären Studiengänge sehr stark, je nachdem, ob sie theoretisch ausgerichtet sind und darauf abzielen, Studierende für höhere forschungsorientierte Studien oder Berufe mit hohen Qualifikationsanforderungen vorzubereiten (Tertiärbereich A) oder ob sie sich auf die Vermittlung berufsspezifischer Fertigkeiten zum direkten Eintritt in den Arbeitsmarkt konzentrieren (Tertiärbereich B). In der Vergangenheit konnte man an der Art der Bildungseinrichtung relativ genau ablesen, wo der Ausbildungsgang inhaltlich angesiedelt war (z. B. Bildungsangebote an den Hochschulen oder von Bildungseinrichtungen im außerhochschulischen Bereich), diese Unterscheidungen nach Art der Einrichtung haben sich jedoch verwischt.

In einigen Systemen haben die Absolventen der Sekundarstufe II auch die Möglichkeit, an relativ kurzen Ausbildungsgängen (mit einer Dauer unter 2 Jahren) teilzunehmen, um sich für bestimmte Berufe oder Berufsbereiche zu qualifizieren. Manche Länder bieten diese Bildungsgänge als höhere oder zweite Stufe innerhalb des Sekundarbereichs II an (beispielsweise Deutschland, Österreich und Spanien), andere jedoch als Teil des post-sekundären Bereichs (beispielsweise Kanada und die Vereinigten Staaten). Aus internationaler Sicht befinden sich diese Bildungsgänge im Grenzbereich zwischen dem Sekundarbereich II und dem Tertiärbereich. In 22 von 27 Ländern werden den Absolventen des Sekundarbereichs II derartige Bildungsgänge angeboten. In Deutschland, Irland, Kanada, Österreich, der Tschechischen Republik, Spanien und Ungarn nehmen über 9 Prozent der 18- und 19-Jährigen an solchen post-sekundären, nicht-tertiären Bildungsgängen (ISCED 4) teil.

Der Übergang vom Sekundar- zum post-sekundären Bereich findet in den einzelnen Ländern in unterschiedlichen Altersstufen statt (Grafik C1.2, Grafik C1.3). Mit Ausnahme von drei Ländern sind über 90 Prozent aller Bildungsbeteiligten im Alter von 17 Jahren Sekundarschüler; lediglich in Irland, Österreich und der Türkei nehmen über 10 Prozent der 17-jährigen Bildungsbeteiligten an Bildungsgängen im post-sekundären Bereich teil.

Im Alter von 19 Jahren besucht die Mehrheit der Lernenden in ungefähr der Hälfte der OECD-Länder den post-sekundären Bereich und mit 20 Jahren sind lediglich in Dänemark, Island, Schweden und der Schweiz noch mehr Lernende im Sekundar- als im Tertiärbereich. In vielen Ländern dauert der Übergang zum tertiären Bildungsbereich bis zum Alter von 25 Jahren oder darüber.

Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich

Im OECD-Durchschnitt kann ein heute 17-Jähriger davon ausgehen, dass er während seines gesamten Lebens voraussichtlich 2,3 Jahre im tertiären Bildungsbereich verbringen wird. Die zu erwartende Studiendauer im Tertiärbereich wird sowohl von den Anfängerquoten im Tertiärbereich als auch von der üblichen Studiendauer beeinflusst. In Australien, Finnland, Korea und den Vereinigten Staaten übersteigt sie 3 Jahre. In Mexiko, der Schweiz, der Türkei, der Tschechischen Republik und Ungarn beträgt die zu erwartende Studiendauer im Tertiärbereich hingegen weniger als 1,6 Jahre (s. Indikatoren C3 und C4).

Eine expansive Politik der Bildung für Jugendliche hat in vielen Ländern den Druck für einen verstärkten Zugang zum Tertiärbereich erhöht. Bisher hat dieser Druck den Rückgang der Kohortengrößen mehr als ausgeglichen, der bis vor kurzem zu Prognosen einer gleichbleibenden oder abnehmenden Nachfrage bei Schulabgängern in mehreren Ländern, einschließlich Australien und Japan, geführt hat. In einigen Ländern gibt es jetzt Anzeichen für eine nicht weiter zunehmende Nachfrage nach Bildung im Tertiärbereich, die Gesamttendenz bleibt jedoch steigend.

Beteiligung an Fort- und Weiterbildung

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

Tabelle C1.4 enthält eine Gegenüberstellung der Beteiligungsquoten an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen einerseits und an der formellen Bildung andererseits. In 7 von 11 Ländern, für die Vergleichsdaten vorliegen, beteiligt sich über ein Drittel aller 25- bis 44-Jährigen an einer Form von Fort- und Weiterbildung (die nicht zu einem formellen Bildungsabschluss führt). 20-Jährige können damit rechnen, im Verlauf ihres Lebens in beträchtlichem Umfang an Bildungsmaßnahmen teilzunehmen. In Stunden ausgedrückt reicht diese Bildungsteilnahme von 1.000 Stunden an Fort- und Weiterbildung in Belgien (fläm. Teil) und in Polen bis zu über 2.000 Stunden in den Niederlanden. Definiert man eine vollzeitäquivalente Teilnahme über die Intensität/Dauer und geht von ca. 30 Wochenstunden und 40 Wochen im Jahr aus, ergibt sich aus diesen Daten, dass in den betrachteten OECD-Ländern für Erwachsene im Alter von 20 bis 65 Jahren eine Vollzeit-Ausbildung von 0,85 bzw. 1,7 Jahren zu erwarten ist (siehe Tabelle C1.4).

Im Alter von 19 Jahren besucht in ungefähr der Hälfte der OECD-Länder die Mehrheit der Lernenden den post-sekundären Bereich.

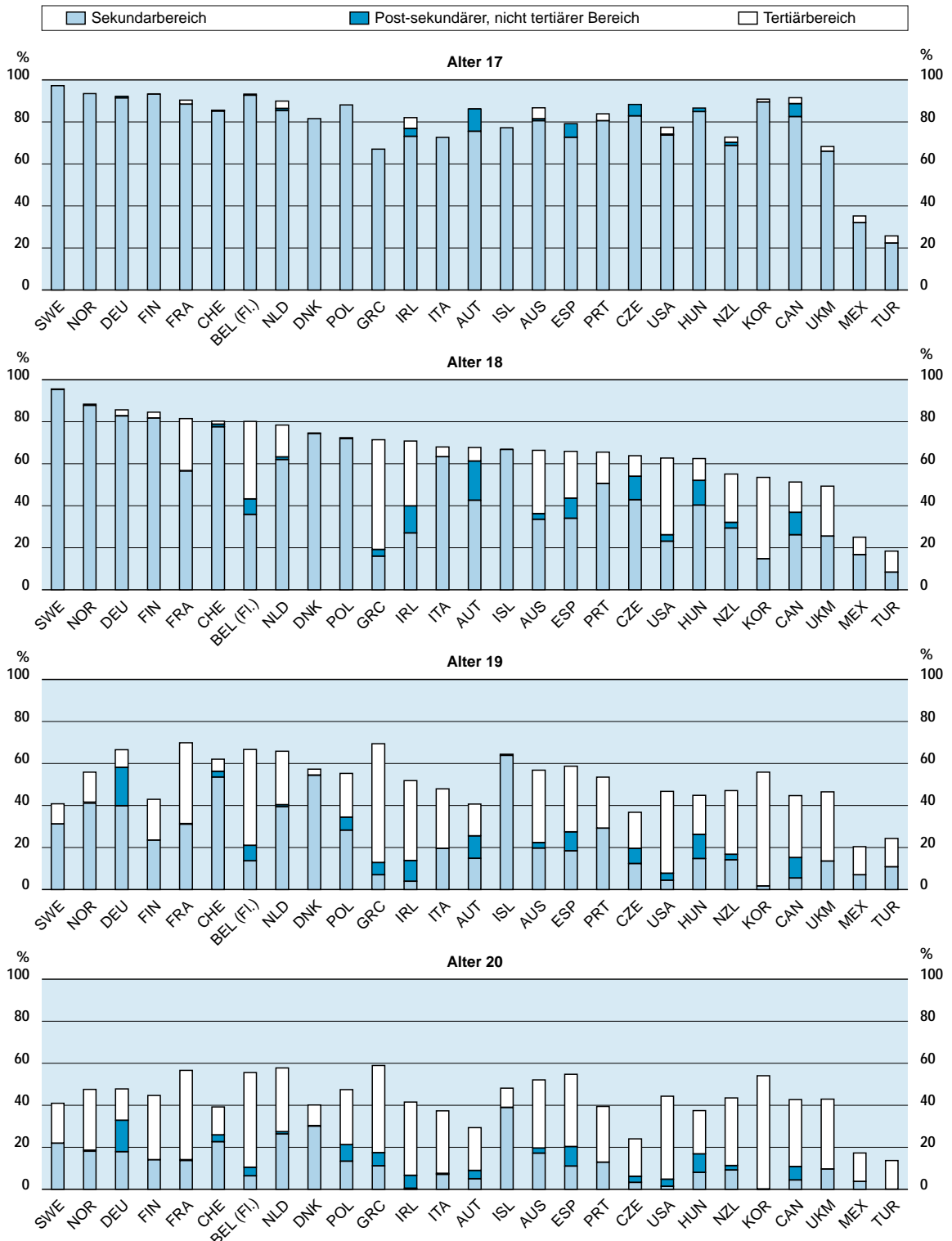
Im OECD-Durchschnitt kann ein heute 17-Jähriger davon ausgehen, dass er 2,3 Jahre im tertiären Bildungsbereich verbringen wird.

Der Ausbau des Sekundarbereichs hat in vielen Ländern den Druck für einen breiteren Zugang zur tertiären Bildung erhöht.

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



Grafik C1.3. Übergangscharakteristika im Alter von 17 bis 20 Jahren: Nettobeteiligungsquoten nach Bildungsbereichen (Personen, 1998)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Nettobeteiligungsquoten im Alter von 18 Jahren.
Quelle: OECD.

Beteiligung nach Geschlecht

In den meisten OECD-Ländern können Frauen mit einer längeren Ausbildungsdauer rechnen als Männer — durchschnittlich 0,4 Jahre mehr. Die einzelnen Länder unterscheiden sich hinsichtlich der zu erwartenden Ausbildungsdauer für Frauen im allgemeinen stärker als bei der für Männer. Die geschlechtsspezifischen Unterschiede zugunsten der Frauen sind in Ländern mit einer hohen zu erwartenden Ausbildungsdauer größer. Andererseits ist die Bildungserwartung für Frauen in den Ländern, in denen die Bildungserwartung im allgemeinen kürzer ist, tendenziell kürzer als für Männer. In einigen Ländern sind erhebliche geschlechtsspezifische Unterschiede zu beobachten. In Korea, der Schweiz und der Türkei haben Männer eine um 0,9 bis 2 Jahre längere Bildungserwartung als Frauen; in Neuseeland, Schweden, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten jedoch ist die Bildungserwartung für Frauen um über ein Jahr länger als für Männer (Tabelle C1.1). Diese Differenzen ergeben sich hauptsächlich durch die geschlechtsspezifischen Unterschiede bei den Beteiligungsquoten im Sekundarbereich II. Die OECD-Länder weisen nahezu keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern bei der Beteiligung im Primar- und Sekundarbereich I auf. Die in Korea bei der zu erwartenden Ausbildungsdauer auftretenden Unterschiede sind auf die unterschiedlich hohen Beteiligungsquoten im Tertiärbereich zurückzuführen (Indikator C3). Frauen neigen jedoch dazu, andere Studienfächer zu wählen als Männer (s. Indikator C4).

In den 10 Ländern, für die Daten verfügbar sind, ist die Bildungsbeteiligung von Männern und Frauen an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen grundsätzlich recht ähnlich. Keiner der zu beobachtenden geschlechtsspezifischen Unterschiede ist statistisch signifikant, mit einer Ausnahme: in Neuseeland nehmen unter den 25- bis 34-Jährigen eher die Männer als die Frauen an Weiterbildungsmaßnahmen teil (13 bzw. ca. 5 Prozent).

■ DEFINITIONEN

Die Zahlen basieren auf Personenzahlen (außer wenn etwas anderes angegeben ist), d.h. es wird nicht zwischen Vollzeit- und Teilzeitlernenden unterschieden. Eine standardisierte Unterscheidung zwischen Vollzeit- und Teilzeitlernenden ist sehr schwierig, da in einigen Ländern der Begriff des Teilzeitbildungs- bzw. Teilzeitstudiengangs unbekannt ist, obwohl in der Praxis zumindest ein Teil der Lernenden dieser Länder in einem anderen Land als Teilzeitlernende eingestuft würde. Es ist zu beachten, dass in einigen Ländern die Teilzeitausbildung nicht vollständig von den zur Verfügung gestellten Daten erfasst wird.

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

In den meisten OECD-Ländern gibt es kaum geschlechtsspezifische Unterschiede in der Bildungsbeteiligung.

In den einzelnen Ländern gibt es kaum Anzeichen für eine Diskrepanz zwischen den Geschlechtern bei der Weiterbildung.

Die Daten beziehen sich auf 1997/98 und beruhen auf der UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik und dem World Education Indicators Pilot Project.



Die Berechnung der in Tabelle C1.2 verwendeten Nettobildungsbeteiligung in Prozent erfolgte, indem die Zahl der Lernenden einer bestimmten Altersgruppe in allen Bildungsbereichen durch die Gesamtzahl der Personen in der entsprechenden Altersgruppe in der Bevölkerung dividiert wurde. Tabelle C1.3 zeigt die Nettobildungsbeteiligung nach einzelnen Altersjährgängen (16 - 20 Jahre) für jeden Bildungsbereich auf.

Tabelle C1.1 zeigt die Bildungserwartung unter den Voraussetzungen des akademischen Jahres 1989/90. Die Daten über die Bildungsbeteiligung für 1989/90 stammen aus einer gesonderten Erhebung aus dem Jahre 1997.

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

In den meisten Ländern beliefen sich die bei der IALS-Studie erreichten nationalen Stichproben auf 2.000 bis 4.500 Befragte. Diese Stichprobengröße ist für repräsentative nationale Umfragen relativ klein, was notwendigerweise die Möglichkeiten der Analyse von Teilgruppen in der Bevölkerung beschränkt. Man erreicht relativ schnell Feldgrößen, die zu klein sind, um zuverlässig Rückschlüsse auf einzelne Bevölkerungsparameter ziehen zu können. Alle statistischen Vergleiche in diesem Abschnitt sind auf ihre statistische Signifikanz überprüft worden. Für jede Tabelle werden die entsprechenden Standardfehler in runden Klammern angegeben.

IALS wurde von der OECD und Statistics Canada Ende 1994 und im Verlauf des Jahres 1995 durchgeführt.

Der Fragebogen der IALS-Studie erfasste jede Beteiligung an einer Schulung oder Bildungsmaßnahme während der letzten 12 Monate vor der Umfrage. In der kanadischen Umfrage wurde zum Beispiel gefragt: „Haben Sie während der vergangenen 12 Monate, das heißt seit August 1993, an einer Schulung oder Bildungsmaßnahme teilgenommen, einschließlich Kursen, Privatunterricht, Fernkursen, Workshops, Ausbildung am Arbeitsplatz, Lehrlingsschulungen, Kunst-, Handwerks- und Freizeitkursen bzw. irgend einer anderen Schulung oder Bildungsmaßnahme?“ Dies ist eine sehr weit gefasste Definition von Schulung und Bildung, die mehr Weiterbildungsarten abdeckt als andere Umfragen. Für diesen Indikator muss man zwischen der formellen Bildung, die zur zu erwartenden Ausbildungsdauer gehört (Tabelle C1.1) und der Fort- und Weiterbildung derjenigen unterscheiden, die das Bildungssystem verlassen haben. Daher bleiben die Bildungsangaben derjenigen unberücksichtigt, die sich in einer zu einem formalen Abschluss führenden Bildungsmaßnahme befanden, da sie wahrscheinlich schon in den in Tabelle C1.1 gezeigten Zahlen erfasst wurden.

Tabelle C1.1. **Bildungserwartung an Schulen bzw. Hochschulen (in Jahren) unter gegenwärtigen Bedingungen¹**

	1998								1990	
	Vollzeit und Teilzeit							Vollzeit	Teilzeit	Vollzeit und Teilzeit
	Alle Bildungsbereiche zusammen			Primar- und Sekundarbereich I	Sekundarbereich II	Postsekundär, nicht-tertiär	Tertiärbereich	Alle Bildungsbereiche zusammen	Alle Bildungsbereiche zusammen	Alle Bildungsbereiche zusammen
	M+F	Männer	Frauen	M+F				M+F		M+F
OECD-Länder										
Australien	20.0	m	m	11.4	4.3	0.6	3.1	14.2	5.8	16.4
Österreich	16.0	16.2	15.9	8.2	3.7	0.5	2.2	15.8	0.2	14.3
Belgien (Flämischer Teil)	17.3	17.0	17.7	8.6	4.8	0.5	2.4	15.4	1.9	m
Kanada	16.7	16.4	16.9	8.9	3.5	0.7	2.8	15.4	1.3	16.5
Tschechische Republik	15.1	15.0	15.1	9.1	2.9	0.5	1.3	14.9	0.2	13.9
Dänemark	17.5	17.1	17.9	9.8	3.3	0.1	2.4	17.5	n	16.1
Finnland	17.9	17.3	18.6	9.1	4.0	n	3.8	17.9	n	15.5
Frankreich	16.6	16.4	16.8	9.5	3.3	n	2.6	16.6	n	m
Deutschland	16.8	17.0	16.7	10.1	2.9	0.5	2.0	16.8	0.1	m
Griechenland	15.5	15.4	15.6	9.0	2.8	0.5	2.4	15.4	0.2	m
Ungarn	15.6	15.4	15.8	8.2	3.7	0.5	1.6	14.4	1.2	13.8
Island	17.7	17.3	18.1	10.0	4.8	0.1	2.0	16.6	1.0	16.0
Irland	15.9	15.5	16.2	10.7	2.3	0.6	2.3	15.1	0.8	14.5
Italien	15.7	15.5	15.9	8.2	4.2	n	2.3	15.5	0.1	m
Japan	m	m	m	9.1	3.0	m	m	m	m	m
Korea	15.5	16.4	14.7	8.9	2.9	a	3.3	15.5	n	m
Luxemburg	m	m	m	m	3.2	m	m	m	m	m
Mexiko	12.2	12.2	12.0	9.1	1.3	a	0.9	12.2	n	11.8
Niederlande	17.2	17.4	17.0	10.6	3.3	0.1	2.2	16.4	0.8	16.7
Neuseeland	17.1	16.5	17.7	10.2	3.8	0.3	2.9	15.3	1.8	14.8
Norwegen	17.7	17.2	18.1	9.9	3.9	0.1	3.0	16.9	0.8	16.0
Polen	15.6	15.3	15.9	8.0	4.0	0.3	2.0	14.0	1.6	m
Portugal	16.9	16.6	17.2	11.0	3.0	a	2.2	16.9	n	13.7
Spanien	17.3	16.9	17.7	8.8	4.3	0.5	2.7	16.7	0.6	15.4
Schweden	19.4	18.1	20.8	9.8	5.5	m	2.4	16.6	2.8	m
Schweiz	16.2	16.7	15.8	9.6	3.2	0.2	1.6	15.9	0.3	15.3
Türkei	9.7	10.7	8.7	6.9	1.6	a	1.2	9.7	n	m
Vereinigtes Königreich	17.1	16.4	17.8	8.9	5.7	x	2.5	14.2	2.9	15.4
Vereinigte Staaten	16.8	16.1	17.5	9.5	2.6	0.4	3.5	14.9	1.9	16.3
Ländermittel	16.4	16.1	16.5	9.3	3.5	0.3	2.3	15.4	1.3	15.1
WEI-Teilnehmerstaaten										
Argentinien	15.4	14.8	16.0	10.2	1.7	a	2.4	13.6	1.8	m
Brasilien	14.8	14.6	15.0	10.5	2.2	a	0.7	14.8	n	11.8
Chile	14.2	m	m	8.3	3.3	a	1.5	14.2	n	13.1
China	10.1	m	m	8.5	1.2	0.1	0.3	2.1	8.0	m
Ägypten	m	m	m	7.7	2.0	m	m	m	m	m
Indonesien	9.6	9.8	9.3	7.6	1.0	n	0.6	m	m	m
Jordanien	11.6	m	m	9.0	1.4	a	1.0	m	m	m
Malaysia	12.1	11.9	12.3	8.4	1.6	0.1	0.8	12.0	0.1	10.7
Paraguay	11.2	11.1	11.2	9.0	1.1	a	0.4	11.2	n	m
Philippinen	12.3	11.9	12.6	9.5	0.7	0.2	1.6	12.0	0.3	m
Thailand	m	m	m	9.0	3.0	m	1.5	m	m	m
Uruguay	14.9	14.0	15.7	9.9	2.2	a	1.7	14.9	n	m
Zimbabwe	9.6	10.2	9.2	8.9	0.7	a	n	9.6	n	m

1. Ohne die Erziehung von Kindern unter 5 Jahren.

Quelle: OECD-Bildungsdatenbank. Anmerkungen s. Anhang 3.

Tabelle C1.2. **Bildungsbeteiligung nach Alter (Vollzeit- und Teilzeitausbildung, 1998)**

	Alter am Ende der Schulpflicht	Anzahl der Jahre, in denen über 90% der Bevölkerung an Bildung teilnehmen	Altersspanne, innerhalb dessen über 90% der Bevölkerung an Bildung teilnehmen	Schüler und Studierende im Alter von					40 und mehr Jahren als Prozentsatz der Bevölkerung im Alter von 40 und mehr Jahren
				2-4 Jahren als Prozentsatz der 2- bis 4-Jährigen	5-14 Jahren als Prozentsatz der 5- bis 14-Jährigen	15-19 Jahren als Prozentsatz der 15- bis 19-Jährigen	20-29 Jahren als Prozentsatz der 20- bis 29-Jährigen	30-39 Jahren als Prozentsatz der 30- bis 39-Jährigen	
OECD-Länder									
Australien	15	11	6-16	22.4	97.8	81.6	27.1	14.5	6.0
Österreich	15	11	5-15	36.0	98.9	76.2	17.4	3.4	0.3
Belgien (Flämischer Teil)	18	15	3-17	82.4	96.2	86.1	19.5	4.3	1.7
Kanada	16	12	6-17	14.6	97.0	78.0	19.8	4.4	1.1
Tschechische Republik	15	12	5-16	41.3	99.2	74.9	13.2	0.8	n
Dänemark	16	12	5-16	53.1	98.4	80.1	27.9	5.5	0.7
Finnland	16	10	7-17	23.5	90.6	82.1	33.1	7.6	1.3
Frankreich	16	15	3-17	78.9	99.9	87.8	19.1	1.9	x
Deutschland	18	12	6-17	49.2	97.5	88.3	21.7	3.0	0.2
Griechenland	14.5	10	6-15	17.9	97.8	77.6	18.4	n	n
Ungarn	16	12	5-16	52.1	99.8	75.4	14.8	2.5	n
Island	16	10	6-15	77.4	98.0	79.7	29.5	6.0	1.5
Irland	15	12	5-16	18.8	99.8	80.7	15.5	2.2	x
Italien	14	12	3-14	63.7	99.1	69.8	16.8	1.7	0.1
Japan	15	14	4-17	49.7	101.0	m	m	m	m
Korea	14	12	6-17	10.3	92.1	78.6	20.9	1.1	0.2
Luxemburg	15	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	15	6	6-11	22.1	93.2	38.5	8.3	1.7	0.6
Niederlande	18	14	4-17	32.8	99.3	86.0	22.0	3.5	1.4
Neuseeland	16	12	4-15	58.6	99.7	71.7	20.3	8.4	2.7
Norwegen	16	12	6-17	47.3	96.9	86.4	26.5	5.2	1.1
Polen	15	11	6-16	17.5	93.2	81.4	20.6	2.2	x
Portugal	14	10	6-15	38.3	106.4	76.2	19.3	3.4	0.6
Spanien	16	12	4-15	63.4	104.4	76.5	23.7	2.6	0.3
Schweden	16	13	6-18	42.8	96.5	86.1	30.4	13.3	2.7
Schweiz	15	11	6-16	12.7	98.0	84.1	17.6	3.1	0.1
Türkei	14	4	7-10	0.8	72.5	31.9	7.2	1.5	0.2
Vereinigtes Königreich	16	12	4-15	50.6	98.9	69.5	18.1	8.8	3.2
Vereinigte Staaten	17	10	6-15	31.8	99.8	74.2	21.4	5.6	1.6
Ländermittel	16	11	-	39.6	97.2	76.3	20.4	4.4	1.2
WEI-Teilnehmerstaaten									
Argentinien	14	9	5-13	22.1	102.1	59.4	19.5	4.4	0.8
Brasilien	14	7	8-14	14.0	89.6	71.4	17.4	4.5	1.2
Brasilien	14	9	6-15	11.8	91.4	m	m	m	m
Chile	14	m	m	m	m	m	m	m	m
China	13	5	6-10	m	83.3	m	m	m	m
Ägypten	14	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	15	2	7-12	1.9	74.3	37.0	3.3	n	n
Indonesien	14	13	4-16	73.4	96.3	62.9	19.3	4.2	0.9
Israel	15	2	7-8	9.5	83.5	m	m	m	m
Jordanien	16	7	6-12	2.5	95.3	38.2	4.9	0.3	n
Malaysia	14	5	7-11	3.7	84.4	36.6	2.3	0.1	n
Paraguay	12	6	7-17	n	83.4	72.2	3.5	n	n
Philippinen	15	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föderation	14	m	m	m	m	m	m	m	m
Sri Lanka	14	2	5-6	35.7	86.3	51.8	2.3	n	n
Thailand	15	8	6-13	14.2	98.6	54.0	16.7	3.2	0.4
Uruguay	15	3	8-11	n	75.2	38.4	0.6	n	n
Zimbabwe									

Quelle: OECD-Bildungsdatenbank. Anmerkungen s. Anhang 3.

Tabelle C1.3. **Übergangsmerkmale für jede Altersstufe von 15 bis 20 Jahren:
Nettobeteiligungsquote nach Bildungsbereichen (Personen, 1998)**

Abschluss- alter Sekun- darbereich II	15 Jahre	16 Jahre			17 Jahre			18 Jahre			19 Jahre			20 Jahre			
	Sekun- darbe- reich	Sekun- darbe- reich	post- sekun- därer, nicht- tertiärer Bereich	Tertiär- bereich	Sekun- darbe- reich	post- sekun- därer, nicht- tertiärer Bereich	Tertiär- bereich	Sekun- darbe- reich	post- sekun- därer, nicht- tertiärer Bereich	Tertiär- bereich	Sekun- darbe- reich	post- sekun- därer, nicht- tertiärer Bereich	Tertiär- bereich	Sekun- darbe- reich	post- sekun- därer, nicht- tertiärer Bereich	Tertiär- bereich	
OECD-Länder																	
Australien	19	99	97	n	n	81	1	5	34	3	30	20	3	35	17	2	32
Österreich	17-19	94	88	n	n	75	11	n	43	19	6	15	11	15	5	4	20
Belgien (Fl.)	18-19	97	94	n	n	93	n	1	36	7	37	14	7	46	6	4	45
Kanada	18	103	99	n	n	83	6	3	26	11	15	5	10	29	4	6	32
Tschechische R.	18-19	100	96	n	n	83	5	n	43	11	10	12	7	17	3	3	18
Dänemark	19-20	98	93	n	n	82	n	n	74	n	n	54	n	3	30	n	10
Finnland	19	100	89	n	n	93	n	n	82	n	3	24	n	19	14	n	31
Frankreich	18-20	96	95	n	n	88	n	2	56	n	25	31	n	38	14	n	43
Deutschland	19	98	96	n	n	91	n	1	83	n	3	40	18	8	18	15	15
Griechenland	18	92	90	n	n	67	n	n	16	3	52	7	6	57	11	6	42
Ungarn	16-18	93	97	n	n	85	2	n	40	12	10	15	12	19	8	9	21
Island	20	100	89	n	n	77	n	n	67	n	n	64	n	1	39	n	9
Irland	17-18	97	91	1	n	73	4	5	27	13	31	4	10	38	n	6	35
Italien	17-19	86	78	n	n	73	n	n	63	n	5	20	n	28	7	n	30
Japan	18	99	96	a	a	94	a	n	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Korea	18	96	96	a	n	90	a	1	15	a	39	2	a	54	n	a	54
Luxemburg	18-19	88	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	18	51	42	a	a	32	a	3	17	a	8	7	a	13	4	a	14
Niederlande	18-19	99	96	1	n	85	1	3	62	1	15	39	1	25	26	1	30
Neuseeland	18	95	88	n	n	69	1	2	29	3	23	14	3	30	9	2	32
Norwegen	19	100	94	n	n	93	n	n	88	n	n	41	n	14	18	1	29
Polen	18-20	86	90	n	n	88	n	n	72	n	n	28	6	21	13	8	26
Portugal	18	90	84	a	n	81	a	3	51	a	15	29	a	24	13	a	27
Spanien	16-18	94	85	3	n	73	6	n	34	10	22	18	9	31	11	9	34
Schweden	19	97	98	m	n	97	m	n	95	m	n	31	m	10	22	m	19
Schweiz	18-20	98	90	n	n	85	n	n	78	1	1	54	3	6	23	3	13
Türkei	17	47	43	a	n	22	a	3	8	a	10	11	a	14	a	a	14
Ver. Königreich	16-18	101	81	x	n	66	x	2	25	x	24	14	x	33	10	x	33
Ver. Staaten	18	99	84	n	n	74	n	3	23	3	37	4	3	39	1	3	40
Ländermittel	18	93	88	n	n	78	1	1	48	4	16	23	4	25	12	3	28
WEI-Teilnehmerstaaten																	
Argentinien	18	72	64	a	n	54	a	3	27	a	19	20	a	26	x	a	25
Brasilien	17-18	71	68	a	n	61	a	1	53	a	4	42	a	6	26	a	7
Chile	18	88	84	a	n	74	a	m	m	a	m	m	a	m	m	a	m
China	18	46	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	18	44	36	n	n	33	n	n	28	n	14	11	n	19	4	n	18
Israel	17	98	95	a	n	89	n	n	17	1	2	3	1	4	1	1	8
Jordanien	17	76	69	a	n	54	a	n	17	a	34	5	a	x	n	a	x
Malaysia	19	68	62	n	n	16	2	n	10	1	12	3	2	11	n	1	18
Paraguay	17	49	48	a	n	39	a	n	24	a	1	9	a	2	5	a	2
Philippinen	17	73	70	n	n	35	10	55	17	4	41	6	3	29	1	n	24
Russische Föderation	18	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Thailand	17	73	56	m	n	41	m	n	23	m	35	4	m	26	n	m	12
Uruguay	17	70	62	a	a	52	a	3	35	a	13	22	a	13	15	a	10
Zimbabwe	19	42	42	a	n	39	a	n	23	a	n	11	a	x	2	a	x

Quelle: OECD-Bildungsdatenbank. Anmerkungen s. Anhang 3.

Tabelle C1.4. Erwartete Anzahl an Aus- und Weiterbildungsstunden während des gesamten Lebens. Anteil der 25- bis 64-jährigen (in %), die an Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen und durchschnittliche Zahl der im vergangenen Jahr für Fort- und Weiterbildung aufgebrauchten Stunden, nach Intensität der Fort- und Weiterbildung, Geschlecht und Altersgruppe (1994-1995)

	Erwartete Stundenzahl außerhalb des Bereichs formeller Bildung	Beteiligungsquote, nach Altersgruppen						Mittlere Anzahl an Stunden pro Jahr und Teilnehmer, nach Altersgruppe														
		15-34		35-44		45-54		55-64		25-64		15-34		35-44		45-54		55-64		25-64		
Belgien (Flandern)	M+F	1 020 (92.9)	23 (2.0)	20 (1.4)	21 (2.0)	12 (2.0)	20 (19.6)	110 (17.1)	114 (14.7)	87 (16.5)	m (m)	m (m)	103 (9.3)									
	Frauen	924 (146.5)	22 (2.7)	17 (2.2)	17 (2.2)	m (m)	17 (1.2)	72 (16.6)	109 (29.1)	m (m)	m (m)	m (m)	91 (3.8)									
Kanada	Männer	1 069 (116.6)	24 (3.1)	23 (2.2)	24 (3.1)	m (m)	23 (1.5)	141 (29.2)	118 (15.2)	76 (28.7)	m (m)	m (m)	114 (12.8)									
	M+F	m (m)	32 (3.1)	37 (3.0)	28 (5.2)	12 (3.9)	30 (30.0)	104 (13.8)	93 (15.1)	102 (8.7)	75 (97.4)	m (m)	97 (5.3)									
Irland	Frauen	m (m)	29 (4.5)	38 (5.4)	30 (11.3)	14 (8.6)	30 (3.5)	112 (28.3)	98 (20.2)	87 (15.2)	102 (123.5)	m (m)	101 (15.2)									
	Männer	m (m)	35 (5.7)	37 (4.7)	27 (6.6)	m (m)	30 (2.2)	96 (21.2)	86 (23.9)	117 (22.3)	m (m)	94 (11.5)										
Niederlande	M+F	1 219 (171.5)	21 (2.1)	21 (2.5)	17 (3.7)	m (m)	18 (18.0)	172 (24.3)	152 (35.9)	125 (33.2)	m (m)	147 (12.8)										
	Frauen	1 299 (282.0)	22 (2.4)	26 (2.6)	17 (4.5)	m (m)	19 (2.0)	169 (44.2)	152 (47.5)	86 (26.1)	m (m)	140 (28.4)										
Neuseeland	Männer	1 140 (210.6)	20 (2.8)	17 (3.4)	17 (3.7)	m (m)	17 (2.4)	175 (53.1)	m (m)	m (m)	m (m)	157 (29.8)										
	M+F	2 027 (159.9)	38 (1.8)	35 (2.2)	30 (1.7)	16 (2.2)	31 (31.4)	164 (17.0)	126 (11.9)	100 (11.2)	83 (14.3)	131 (8.5)										
Polen	Frauen	2 071 (300.7)	36 (2.3)	35 (2.8)	26 (2.3)	20 (3.1)	30 (1.1)	162 (22.7)	119 (14.8)	80 (11.1)	81 (22.2)	122 (9.9)										
	Männer	2 029 (174.1)	41 (3.0)	35 (2.7)	33 (3.3)	m (m)	33 (1.4)	166 (24.7)	133 (20.5)	115 (19.4)	m (m)	139 (13.4)										
Schweiz	M+F	1 714 (146.2)	41 (2.0)	42 (2.2)	41 (2.9)	24 (3.0)	38 (38.2)	140 (23.6)	127 (18.2)	95 (16.3)	97 (32.1)	121 (11.7)										
	Frauen	1 464 (113.3)	34 (2.6)	39 (2.6)	42 (3.0)	22 (3.3)	35 (1.4)	131 (20.7)	111 (14.5)	93 (18.0)	81 (22.9)	109 (9.0)										
Schweden	Männer	1 976 (289.1)	48 (3.3)	45 (2.9)	39 (5.1)	26 (4.6)	41 (1.4)	147 (30.5)	142 (31.2)	98 (26.5)	112 (58.0)	132 (17.6)										
	M+F	1 024 (104.1)	17 (1.1)	17 (1.7)	14 (1.9)	m (m)	13 (13.4)	144 (34.4)	138 (48.3)	119 (27.3)	m (m)	137 (24.7)										
Vereinigtes Königreich	Frauen	911 (139.5)	15 (2.0)	17 (1.9)	12 (1.9)	m (m)	12 (1.0)	m (m)	93 (26.6)	m (m)	m (m)	139 (23.6)										
	Männer	1 149 (171.0)	19 (3.4)	16 (2.3)	15 (2.8)	m (m)	14 (1.3)	105 (26.9)	181 (87.9)	m (m)	m (m)	134 (40.8)										
Vereinigte Staaten	M+F	m (m)	48 (2.6)	56 (2.3)	56 (1.6)	38 (1.9)	50 (50.1)	m (m)	m (m)	m (m)	m (m)	m (m)										
	Frauen	m (m)	47 (3.6)	56 (3.0)	59 (3.0)	39 (2.0)	51 (1.3)	m (m)	m (m)	m (m)	m (m)	m (m)										
Schweiz	Männer	m (m)	49 (4.5)	56 (3.1)	52 (2.4)	36 (2.8)	49 (1.2)	m (m)	m (m)	m (m)	m (m)	m (m)										
	M+F	1 761 (131.5)	44 (2.2)	44 (2.7)	38 (2.5)	25 (3.3)	39 (38.7)	112 (11.9)	83 (6.4)	100 (14.4)	67 (9.4)	96 (6.6)										
Vereinigtes Königreich	Frauen	1 624 (161.2)	42 (3.4)	45 (3.4)	38 (4.4)	22 (3.8)	37 (1.7)	112 (17.5)	74 (6.0)	87 (13.5)	64 (16.5)	88 (7.3)										
	Männer	1 882 (188.2)	46 (2.7)	42 (3.2)	38 (3.5)	29 (4.0)	40 (1.5)	113 (16.4)	96 (14.3)	114 (27.2)	70 (10.7)	103 (10.0)										
Vereinigtes Königreich	M+F	1 693 (152.9)	43 (1.6)	45 (2.1)	38 (2.0)	22 (1.7)	38 (38.4)	93 (8.8)	89 (11.6)	76 (9.2)	80 (19.4)	86 (6.3)										
	Frauen	1 404 (137.5)	41 (2.1)	44 (2.8)	36 (2.4)	22 (3.1)	37 (1.5)	62 (5.0)	65 (8.1)	85 (17.8)	85 (35.8)	71 (7.1)										
Vereinigtes Königreich	Männer	1 998 (275.2)	45 (3.0)	47 (3.1)	41 (3.4)	22 (2.3)	40 (1.5)	123 (16.5)	109 (17.3)	68 (8.6)	76 (18.0)	100 (9.2)										
	M+F	1 680 (112.2)	35 (2.8)	41 (2.1)	43 (2.4)	28 (3.0)	37 (37.2)	139 (21.8)	95 (12.6)	76 (9.8)	60 (11.2)	95 (8.3)										
Vereinigtes Königreich	Frauen	1 544 (127.7)	36 (3.6)	37 (2.9)	42 (2.6)	32 (4.5)	37 (1.5)	117 (23.7)	82 (13.3)	75 (10.0)	71 (17.9)	87 (8.1)										
	Männer	1 774 (178.2)	33 (3.9)	45 (3.4)	44 (3.2)	23 (3.6)	37 (1.8)	168 (41.1)	107 (18.2)	76 (18.3)	48 (12.4)	104 (12.9)										

() Stichprobenfehler.

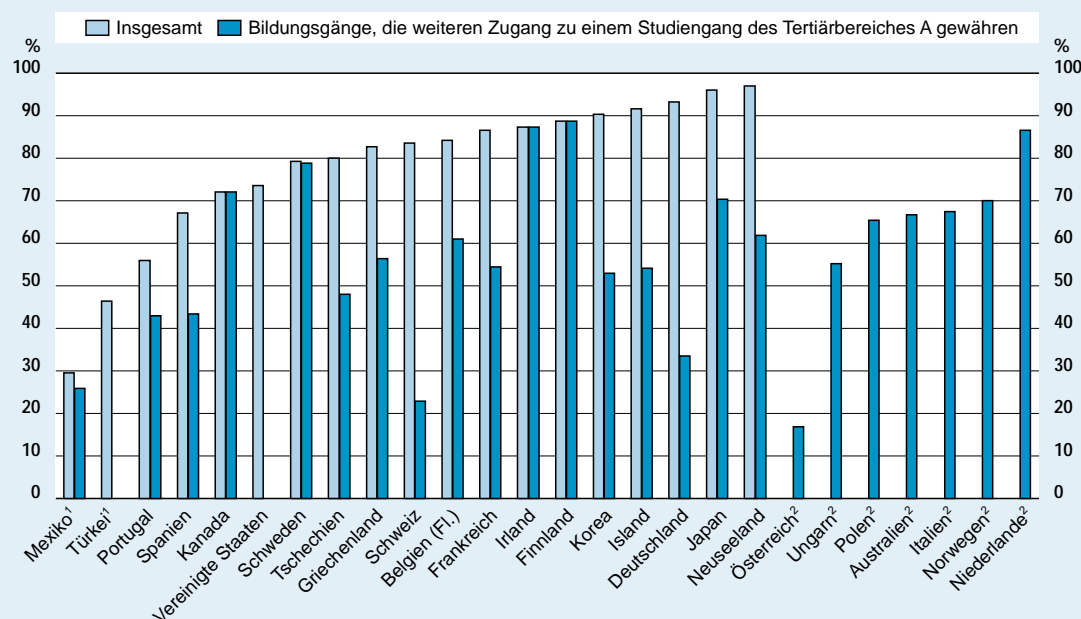
Quelle: OECD und Statistics Canada/Internationale Untersuchung der Les- und Schreibfähigkeit von Erwachsenen (IALS). Anmerkungen s. Anhang 3.

BILDUNGSBETEILIGUNG UND ABSCHLUSSQUOTEN IM SEKUNDARBEREICH II

- Die Abschlussquoten im Sekundarbereich II haben mit jedem Jahrgang stark zugenommen. Heute liegen die Abschlussquoten im Sekundarbereich II in allen OECD-Ländern, mit Ausnahme von vier Ländern, bei über 70 Prozent und in Deutschland, Island, Japan und Neuseeland liegen sie sogar bei über 90 Prozent. Jetzt muss sichergestellt werden, dass der übrige Teil den Anschluss nicht verliert (mögliches Risiko einer sozialen Ausgrenzung).
- In drei von vier Ländern nimmt die Mehrheit der Schüler im Sekundarbereich II an Bildungsgängen teil, die hauptsächlich darauf ausgelegt sind, sie für gehobene forschungsorientierte Ausbildungsgänge und Berufe mit hohen fachlichen Anforderungen vorzubereiten (Tertiärbereich A).
- In allen OECD-Ländern können Schüler des Sekundarbereichs II zwischen berufsbildenden, berufsvorbereitenden und allgemeinbildenden Bildungsgängen auswählen. In der Hälfte der Länder besucht eine Mehrheit berufsbezogene Bildungsgänge oder nimmt an einer dualen Ausbildung teil.

C₂

Grafik C2.1. Absolventen des Sekundarbereichs II im Verhältnis zur Bevölkerung im typischen Abschlussalter (in %), nach Art des Bildungsgangs (1998)



1. Die Bruttoabschlussquote kann einige Doppelzählungen enthalten.
2. Aufgrund von Doppelzählungen sind die Gesamtzahlen nicht vergleichbar.

Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge des Verhältnisses Absolventen aller Bildungsgänge zu Bevölkerung im typischen Abschlussalter

Quelle: OECD.

■ POLITISCHER HINTERGRUND

Dieser Indikator zeigt die Abschlussquoten für verschiedene Arten von Bildungsgängen im Sekundarbereich II und im post-sekundären, nicht-tertiären Bereich.

Aufgrund der gestiegenen Anforderungen an Kenntnisse und Fähigkeiten in den OECD-Ländern ist ein Abschluss des Sekundarbereichs II zur Mindestvoraussetzung für einen erfolgreichen Eintritt in den Arbeitsmarkt geworden. Ein Abschluss des Sekundarbereichs II bildet die Grundlage für weiterführende (post-sekundäre) Bildungs- und Ausbildungsmöglichkeiten und dient der Vorbereitung auf den direkten Eintritt in den Arbeitsmarkt. Obwohl die Bildungssysteme in vielen Ländern vorsehen, dass Schüler die Schule nach dem Ende des Sekundarbereichs I verlassen können, treffen Jugendliche in den OECD-Ländern, die ohne einen Abschluss des Sekundarbereichs II abgehen, in der Regel auf große Schwierigkeiten auf dem Arbeitsmarkt (s. Kapitel E).

Obwohl hohe Abschlussquoten für den Sekundarbereich II nicht garantieren, dass ein Bildungssystem seine Schulabgänger ausreichend mit den Grundfertigkeiten und -fähigkeiten ausgerüstet hat, die für den Eintritt in den Arbeitsmarkt erforderlich sind, ist die Abschlussquote für den Sekundarbereich II doch ein Indikator für den gegenwärtigen Erfolg von Bildungssystemen, Schulabgänger mit einem Mindestmaß an Qualifikationen hervorzubringen.

Ferner lässt sich hieraus die Verteilung der Schüler hinsichtlich der Zielrichtung des weiteren Bildungsverlaufs erkennen.

Während ein Abschluss des Sekundarbereichs II in den meisten OECD-Ländern zunehmend zur Norm wird, gestalten sich die Wege zu diesem Bildungsziel immer vielfältiger. Die Bildungsgänge im Sekundarbereich II können sich beispielsweise hinsichtlich der Lerninhalte unterscheiden, die oftmals davon abhängen, auf welche Bildungsart oder berufliche Laufbahn die Bildungsgänge die Schüler vorbereiten sollen. Die meisten Bildungsgänge im Sekundarbereich II in den OECD-Ländern zielen vornehmlich auf die Vorbereitung zum weiterführenden Studium im Tertiärbereich ab. Diese Bildungsgänge können allgemeinbildend oder berufsbildend ausgerichtet sein. In der großen Mehrheit der OECD-Länder gibt es immer noch überwiegend berufsbezogene Bildungsgänge, die ihre Absolventen für den direkten Eintritt in den Arbeitsmarkt vorbereiten. Andere Länder lassen die Berufsausbildung erst nach Abschluss der Sekundarstufe II beginnen, obwohl diese post-sekundären Bildungsgänge inhaltlich vom Niveau her oft dem ähneln, was in anderen Ländern im Sekundarbereich II angeboten wird.

■ ERGEBNISSE UND ERLÄUTERUNGEN

Abschlussquoten im Sekundarbereich II

Außer in vier Ländern liegen die Abschlussquoten im Sekundarbereich II bei über 70 Prozent. In Deutschland, Island, Japan und Neuseeland übersteigen sie 90 Prozent.

Die Abschlussquoten im Sekundarbereich II werden geschätzt als die Zahl jener Schüler, die, unabhängig vom Alter, einen Abschluss im Sekundarbereich II erzielten bezogen auf 100 Personen in dem Alter, in dem Schüler in der Regel Bildungsgänge des Sekundarbereichs II abschließen (s. Anhang 1). Diese Abschlussquoten hängen ab von der Zahl der Abschlüsse von Schülern im üblichen Alter für einen Abschluss des Sekundarbereichs II und der Zahl der Abschlüsse älterer Schüler (z. B. derjenigen in Bildungsgängen des zweiten Bildungsweges). Mit Ausnahme von 5 Ländern, liegen in allen OECD-Ländern die Abschlussquoten des Sekundarbereichs II bei über 70 Prozent (Tabelle C2.2). In einem der 23 Länder, für die vergleichbare Daten verfügbar sind, liegt die Abschlussquote bei über 85 Prozent und in Deutschland, Japan und Neuseeland übersteigt sie 90 Prozent. Die Abschlussquoten in Tabelle C2.2 können aufgrund

von Doppelzählungen für einige Länder zu hoch sein. Die niedrigsten Abschlussquoten des Sekundarbereichs II in der OECD verzeichnen Mexiko und die Türkei (46 Prozent und weniger). In Spanien, Kanada, Portugal und den Vereinigten Staaten beträgt die Abschlussquote im Sekundarbereich weniger als 75 Prozent. Von den kanadischen und US-amerikanischen Schülern, die das Abschlussjahr des Sekundarbereichs II nicht erfolgreich abschließen, nimmt eine relativ große Zahl irgendwann später an einer Prüfung zur General Educational Development (GED) teil und besteht diese Prüfung. Diese Prüfung wird formal als einem Abschluss im Sekundarbereich II gleichwertig anerkannt.

Ein Vergleich dieser Abschlussquoten mit dem Bildungsstand älterer Jahrganggruppen (Indikator A3) deutet darauf hin, dass es einen starken Anstieg des Prozentsatzes derjenigen Personen gegeben hat, die einen Abschluss im Sekundarbereich II erzielen.

Anzahl der Teilnehmer und der Abschlüsse nach Ausrichtung der Bildungsgänge

In den meisten Ländern bestehen für die Schüler im Sekundarbereich II keine einheitlichen Lehrpläne. Die einzelnen Lehrpläne kann man beispielsweise nach Art der Laufbahn im Bildungswesen oder auf dem Arbeitsmarkt, auf die der Bildungsgang die Schüler vorbereiten soll, unterscheiden. Die Internationale Standardklassifikation des Bildungswesens (International Standard Classification of Education - ISCED) unterscheidet anhand der jeweiligen "Bildungsziele" drei Arten von Bildungsgängen im Sekundarbereich II :

ISCED 3A: Bildungsgänge, die unmittelbaren Zugang zu theoretisch orientierten tertiären Studiengängen gewähren sollen, die wiederum ausreichende Befähigungen für höhere forschungsorientierte Studiengänge und Berufe mit hohen Qualifikationsanforderungen vermitteln sollen (Tertiärbereich A);

ISCED 3B: Bildungsgänge, die unmittelbaren Zugang zu tertiären Studiengängen eröffnen sollen, die vorrangig auf berufsspezifische Fertigkeiten ausgerichtet sind (Tertiärbereich B);

ISCED 3C: Bildungsgänge, die nicht unmittelbar zu Studiengängen des Tertiärbereiches A oder B führen sollen. Sie sollen die Schüler direkt auf den Arbeitsmarkt, post-sekundäre, nicht-tertiäre Bildungsgänge (ISCED 4) oder andere Bildungsgänge im Sekundarbereich II vorbereiten.

Bei dem Begriff "unmittelbarer Zugang" handelt es sich weder um eine streng rechtliche Auslegung der Bildungsziele (dies könnte von der Realität weit entfernt sein), noch geht es darum, wo die Absolventen letztendlich einmünden (was sehr stark von der aktuellen Arbeitsmarktlage abhängen könnte). Die einzelnen Bildungsgänge werden nach A, B oder C eingeordnet anhand der Ausrichtung der Struktur des Lehrplans, d.h. auf welche Art von tertiärem Studiengang (A oder B) der Lehrplan des Sekundarbereich II-Bildungsgangs die Schüler vorbereitet.

In fast allen OECD-Ländern wechselt über die Hälfte der Schüler nach Abschluss des Sekundarbereichs II vom formellen Bildungssystem in den Arbeitsmarkt über. Für diese Absolventen ist es wichtig, dass sie im Sekundarbereich II die Kenntnisse und Fähigkeiten vermittelt bekommen, die sie für die direkte Aufnahme einer Beschäftigung brauchen. Für die verblei-

In fast allen Ländern ist die Zahl der Abschlüsse im Sekundarbereich II gestiegen.

Die Bildungsgänge im Sekundarbereich II werden entsprechend den weiteren Bildungszielen, auf die sie vorbereiten sollen, untergliedert.



In fast allen OECD-Ländern scheidet über die Hälfte der Schüler nach Abschluss des Sekundarbereichs II

aus dem formellen Bildungssystem aus und treten in den Arbeitsmarkt ein.

benden Schüler ist der Sekundarbereich II hauptsächlich eine Vorbereitungsphase, d.h. die Schüler werden auf das weiterführende Studium im Tertiärbereich vorbereitet. Die Nettostudienanfängerquoten für den Tertiärbereich und die Beteiligungsquoten in anderen post-sekundären, nicht-tertiären Bildungsgängen liefern Anhaltspunkte dafür, welcher Prozentsatz einer Alterskohorte nach Abschluss des Sekundarbereichs II weiterstudiert (s. Indikator C3). Fast alle OECD-Länder bieten im Sekundarbereich II zum einen Bildungsgänge an, die hauptsächlich auf die Studienvorbereitung im Tertiärbereich abzielen und zum anderen solche, die die Schüler vornehmlich zur Aufnahme einer Beschäftigung direkt nach dem Abschluss vorbereiten.

In drei von vier Ländern besuchen die meisten Schüler im Sekundarbereich II Bildungsgänge, die vornehmlich auf ein weiterführendes Studium vorbereiten.

In 21 von 28 Ländern nehmen die meisten Schüler an Bildungsgängen teil, die auf das weiterführende Studium im Tertiärbereich A vorbereiten (ISCED 3A) (s. Tabelle C2.1). In den meisten Ländern liegen die Studienanfängerquoten für die Studiengänge im Tertiärbereich A wesentlich niedriger als die Abschlussquoten derjenigen Bildungsgänge des Sekundarbereichs II, die auf ein derartiges Studium vorbereiten sollen. Dies deutet auf die Notwendigkeit hin, dass diese Bildungsgänge die Schüler eigentlich auch für den Übergang zu anderen Formen der höheren Bildung und für den direkten Übertritt in eine Beschäftigung vorbereiten sollten.

In Deutschland und der Schweiz besuchen über 60 Prozent aller Schüler Bildungsgänge, die den Zugang zu weiteren Studiengängen im Tertiärbereich B (ISCED 3B) ermöglichen, in Österreich sind dies rund 47 Prozent. Es handelt sich hierbei hauptsächlich um Ausbildungen nach dem dualen System. Nach Abschluss dieser Ausbildung treten die meisten Absolventen in den Arbeitsmarkt ein, da viele der Studiengänge im Tertiärbereich B eine gewisse Berufserfahrung voraussetzen.

Einige Länder wie Kanada und die Vereinigten Staaten bieten im Sekundarbereich II in höherem Maße "modulare" Bildungsgänge an, die nach dem Aspekt des Bildungszieles nur schwer zu klassifizieren sind. In diesen vornehmlich allgemeinbildenden Bildungsgängen, stellen die Schüler einzelne Kurse zu einem Lehrplan zusammen, der sie auf die Hochschule oder einen bestimmten Beruf vorbereitet.

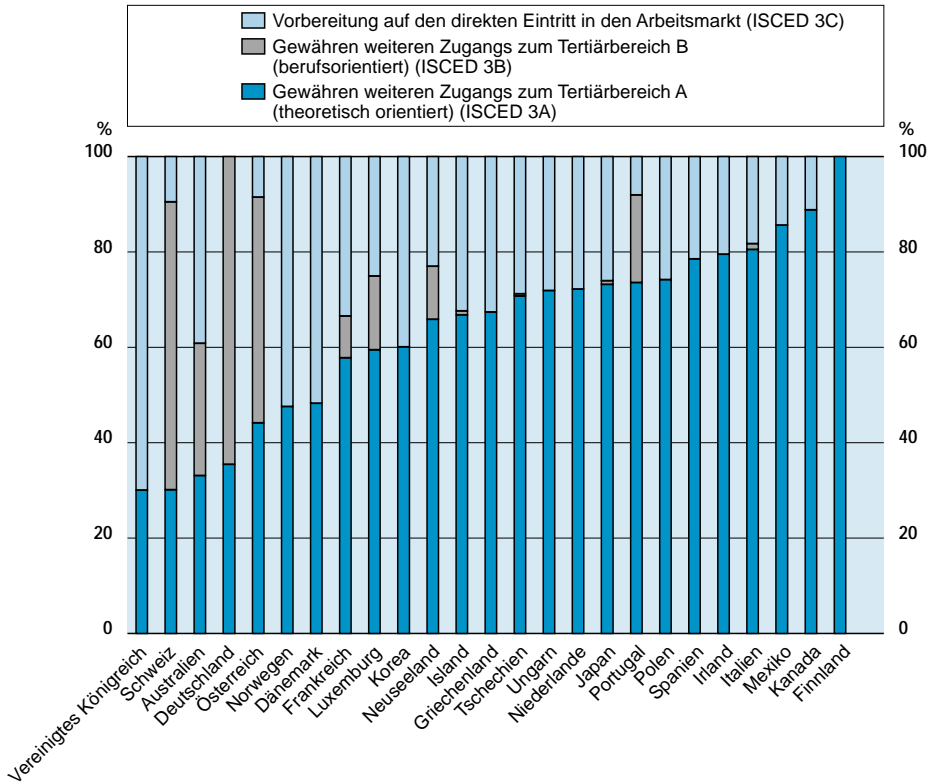
Bildungsbeteiligung und Abschlussquoten bei beruflichen Bildungsgängen

Die Bildungsgänge im Sekundarbereich II können auch danach in drei Kategorien unterteilt werden, inwieweit sie auf bestimmte Berufsfelder vorbereiten und zu einer auf dem Arbeitsmarkt verwertbaren Qualifikation führen:

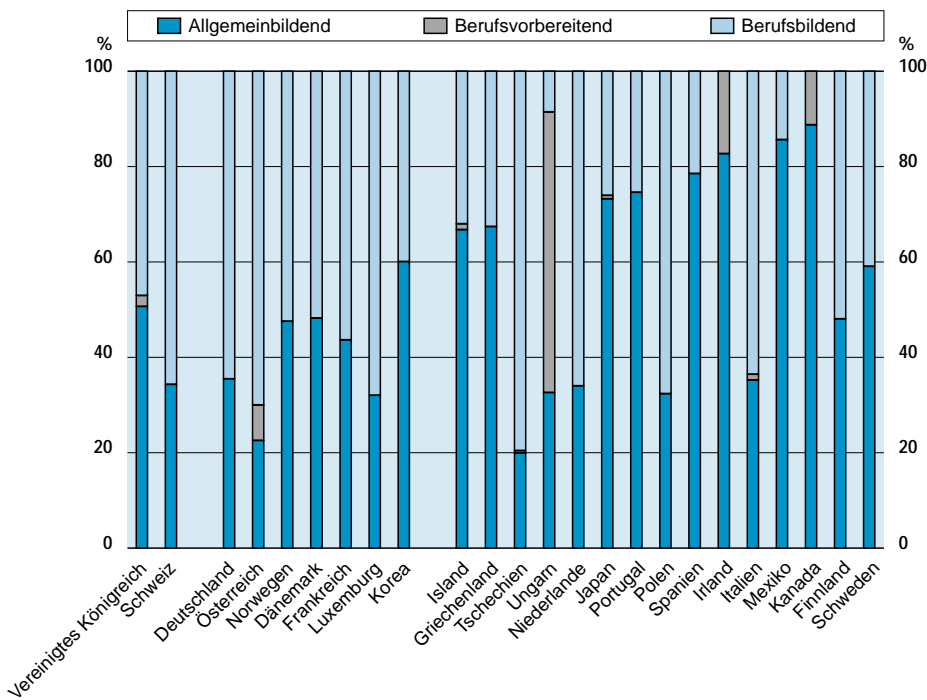
berufsbildend - in ihnen sollen die Teilnehmer für die direkte Aufnahme einer Beschäftigung in bestimmten Berufsfeldern, ohne weitere Ausbildung, vorbereitet werden. Der erfolgreiche Abschluss eines solchen Bildungsganges führt zu einer auf dem Arbeitsmarkt verwertbaren beruflichen Qualifikation.

berufsvorbereitend - sie sollen den Teilnehmern eher als Einführung in die Arbeitswelt dienen und sie für den späteren Eintritt in einen berufsbildenden oder technischen Bildungsgang vorbereiten. Durch den erfolgreichen Abschluss wird keine auf dem Arbeitsmarkt verwertbare berufliche oder technische Qualifikation erworben. Als berufsvorbereitend bzw. als Bildungsgang, der eine technische Vorbereitungsstufe enthält, gilt ein

Grafik C2.2. Aufteilung von Schülern des Sekundarbereichs II nach Ziel und Ausrichtung des Bildungsgangs (1998)



Das Ziel eines Bildungsgangs bezeichnet den nachfolgenden tertiären Bildungsbereich, auf den er vorbereiten soll. Bildungsgänge, die nicht auf eine weitergehende Bildung vorbereiten, führen zum direkten Eintritt in den Arbeitsmarkt.



Die Ausrichtung eines Bildungsgangs zeigt an, inwieweit dieser besonders auf eine spezifische Klasse von Beschäftigungen oder Berufen ausgerichtet ist. Berufsbildende Bildungsgänge bereiten auf den direkten Eintritt in eine spezifische Beschäftigung/ einen spezifischen Beruf vor. Berufsvorbereitende Bildungsgänge bereiten auf eine weitere Berufsausbildung vor.

Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge des Anteils der Schüler in ISCED 3A-Bildungsgängen.
Quelle: OECD.



Bildungsgang, dessen Inhalte zu mindestens 25 Prozent berufsbildend oder technisch sind.

allgemeinbildend - sie sollen die Teilnehmer weder explizit für die direkte Aufnahme der Beschäftigung in bestimmten Berufsfeldern noch für den späteren Eintritt in einen berufsbildenden oder technischen Bildungsgang vorbereiten.

Der Grad der berufsbildenden bzw. allgemeinbildenden Ausrichtung des Bildungsganges ist nicht unbedingt ausschlaggebend dafür, ob die Teilnehmer Zugang zum Tertiärbereich erhalten. In einigen Ländern haben Bildungsgänge mit berufsbildender Ausrichtung auch das Ziel, auf ein späteres Studium im Tertiärbereich vorzubereiten, während es in anderen Ländern wiederum eine Reihe von Bildungsgängen mit allgemeinbildender Ausrichtung gibt, die keinen direkten Zugang zur Hochschulbildung ermöglichen.

In mehr als der Hälfte der OECD-Länder nimmt die Mehrheit der Schüler im Sekundarbereich II an einer Lehrlings- oder anderen beruflichen Ausbildung teil.

In allen OECD-Ländern können die Schüler zwischen berufsbildenden, berufsvorbereitenden und allgemeinbildenden Bildungsgängen wählen. In mehr als der Hälfte der OECD-Länder nimmt die Mehrheit der Schüler im Sekundarbereich II an einer Lehrlingsausbildung oder einer anderen beruflichen Ausbildung teil. Sowohl in Ländern mit einer Ausbildung nach dem dualen System (z.B. Deutschland, Luxemburg, die Niederlande, Österreich und die Schweiz), als auch in Belgien (fläm. Teil), Italien, Polen und der Tschechischen Republik nehmen mindestens zwei Drittel der Schüler des Sekundarbereichs II an einer beruflichen Ausbildung teil. Island ist die Ausnahme, hier besucht die Mehrzahl der Schüler Bildungsgänge mit allgemeinbildender Ausrichtung, obwohl eine duale Lehrlingsausbildung angeboten wird (s. Grafik C2.2).

In den meisten Ländern erfolgt die Berufsausbildung an Schulen, während in Dänemark, Deutschland und der Schweiz jeder zweite Schüler des Sekundarbereichs II an einem Ausbildungsgang teilnimmt, der sowohl schulische als auch betriebliche Ausbildungselemente umfasst.

Bildungsbeteiligung und Abschlussquoten bei ISCED 4-Bildungsgängen

Einige post-sekundäre Bildungsgänge bieten Bildungsinhalte, die als vergleichbar mit dem angesehen werden können, was im Rahmen des Sekundarbereichs II angeboten wird.

Einige Bildungsgänge befinden sich aus internationaler Sicht im Grenzbereich zwischen Sekundarbereich II und post-sekundären Bereich, auch wenn sie im nationalen Zusammenhang eindeutig als zum Sekundarbereich II oder zum post-sekundären Bereich gehörig angesehen werden können. Selbst wenn der Inhalt dieser Bildungsgänge nicht wesentlich anspruchsvoller ist als der solcher des Sekundarbereichs II, können sie doch den Kenntnisstand derjenigen, die schon einen Abschluss im Sekundarbereich II erworben haben, erweitern. Hier sind die Teilnehmer in der Regel meist älter als im Sekundarbereich II.

Solche Bildungsgänge werden hier als post-sekundäre, nicht-tertiäre Ausbildungsgänge klassifiziert. Typische Beispiele für solche post-sekundären, nicht-tertiären Bildungsgänge sind die Trade and Vocational Certificates in Kanada und den Vereinigten Staaten, die Kindergärtnerinnenausbildung in Österreich und der Schweiz oder die Berufsausbildung im dualen System von Absolventen des allgemeinbildenden Sekundarbereichs II in Deutschland. In den meisten Ländern sind diese post-sekundären, nicht-tertiären Bildungsgänge beruflich orientiert und ermöglichen den Zugang zum weiteren Studium im tertiären Bereich.

In ungefähr der Hälfte der OECD-Länder entscheidet sich ein beachtlicher Teil der Absolventen des Sekundarbereichs II für einen post-sekundären, nicht tertiären Bildungsgang, entweder als Alternative oder zusätzlich zum Tertiärbereich. In Belgien (fläm. Teil), Irland, Österreich und Ungarn durchlaufen über 20 Prozent einer typischen Alterskohorte post-sekundäre, nicht tertiäre Bildungsgänge (s. Tabelle C2.3).

Geschlechtsspezifische Unterschiede bei den Abschlussquoten

In den meisten OECD-Ländern ist der Bildungsstand von erwachsenen Männern und Frauen unterschiedlich (Indikator A3). Aus historischen Gründen hatten Frauen keine ausreichenden Möglichkeiten und/oder Anreize, denselben Bildungsstand wie Männer zu erreichen. Im Allgemeinen sind Frauen unter denjenigen überrepräsentiert, die keinen Bildungsgang im Sekundarbereich II begannen, und unterrepräsentiert in den höheren Bildungsbereichen.

Diese Unterschiede sind jedoch vor allem auf die großen geschlechtsspezifischen Unterschiede beim Bildungsstand der älteren Altersgruppen zurückzuführen und haben sich bei den jüngeren Altersgruppen beträchtlich verringert bzw. sogar umgekehrt.

Heute weisen die Abschlussquoten in vielen Ländern keine erheblichen Unterschiede mehr zwischen Männern und Frauen auf (Tabelle C2.2). Tatsächlich liegen die Abschlussquoten von Frauen in 15 von 20 OECD-Ländern, für die Daten über die Abschlussquoten im Sekundarbereich II nach Geschlecht zur Verfügung stehen, über denen der Männer, in Finnland, Irland, Kanada, Portugal und Spanien sogar um über 10 Prozentpunkte. In Österreich, der Schweiz und der Türkei dagegen übersteigen die Abschlussquoten der Männer die der Frauen um über 10 Prozentpunkte. Das Verhältnis zwischen den Geschlechtern sieht bei Bildungsgängen des Sekundarbereichs II, die zu Studiengängen des Tertiärbereichs A führen, für Frauen sogar noch positiver aus.

In fast allen Ländern erzielen in der Regel weniger Frauen als Männer im Sekundarbereich II einen Abschluss in einem berufsbildenden ausgerichteten Bildungsgang. In einigen Ländern ist der Unterschied erheblich.

Abbruchquoten

Die Differenz zwischen den oben vorgestellten Abschlussquoten für den Sekundarbereich II und 100 kann nicht einfach dadurch erklärt werden, dass dies der Anteil der Jugendlichen sei, die den Sekundarbereich II „abbrechen“, da sie ja auch diejenigen Absolventen enthält, die älter sind, als es dem für diesen Abschluss typischen Alter entspricht (z.B. Absolventen des zweiten Bildungswegs). Eine alternative Maßzahl für den Anteil derjenigen, die den Sekundarbereich II nicht abschließen, ist der Anteil der Jugendlichen, die weder die Schule besuchen noch einen Abschluss im Sekundarbereich II erworben haben. Diese „Abbrecher“ sind am stärksten von sozialer und wirtschaftlicher Ausgrenzung bedroht. So besteht z.B. für Personen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II ein erhöhtes Risiko der Arbeitslosigkeit und eine höhere Wahrscheinlichkeit, nur eine gering bezahlte Beschäftigung zu finden. Dies gilt insbesondere für jugendliche „Abbrecher“ (s. Indikator E1).

In den älteren Altersgruppen haben Frauen einen niedrigeren Bildungsstand als Männer ...

... aber in der jüngeren Bevölkerung kehrt sich das Verhältnis jetzt um.

In den meisten Ländern übersteigen die Abschlussquoten von Frauen diejenigen von Männern, obwohl Österreich, die Türkei und die Schweiz hier eine Ausnahme bilden.

C2

Eine alternative Maßzahl für den Anteil derjenigen, die den Sekundarbereich II nicht abschließen, ist der Anteil der Jugendlichen, die weder die Schule besuchen noch einen Abschluss im Sekundarbereich II erworben haben.

Diese Daten basieren auf Haushaltsumfragen und nicht auf amtlichen Angaben über Absolventen; sie sind daher in geringerem Maße der Doppelzählung unterworfen.

Obwohl der Abschluss des Sekundarbereichs II in der OECD eindeutig zur geltenden Norm wurde, schließt eine beachtliche Minderheit in einer Reihe von Ländern den Sekundarbereich II nicht ab.

Obwohl der Abschluss des Sekundarbereichs II in der OECD eindeutig zur Mindestqualifikation für junge Menschen wurde, bricht auch weiterhin eine beachtliche Minderheit in vielen Ländern ihre Ausbildung vor Erreichen dieses Abschlusses ab. In der Hälfte der OECD-Länder, für die Daten verfügbar sind, besuchen über 10 Prozent aller 15- bis 19-Jährigen weder die Schule noch verfügen sie über einen Abschluss im Sekundarbereich II. Der entsprechende Prozentsatz liegt in Italien, Portugal, Spanien und der Türkei bei über 20 Prozent. Oberhalb der Altersgruppen, in denen der Sekundarbereich II üblicherweise abgeschlossen wird, ist der Anteil sogar noch höher. In 7 von 17 OECD-Ländern, für die Daten verfügbar sind, schied einer von fünf 20- bis 24-Jährigen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II aus dem Bildungssystem aus.

■ DEFINITIONEN

Die Daten beziehen sich auf das Schuljahr 1997/98 und beruhen auf der UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (Einzelheiten s. Anhang 3)

Die Bruttoabschlussquoten für die Bildungsgänge der ISCED-Kategorien 3A, 3B und 3C können nicht einfach aufaddiert werden, da die Absolventen von mehr als einem dieser Sekundarbereich II- Bildungsgänge doppelt gezählt würden. Das gleiche gilt für Abschlussquoten nach Ausrichtung des Bildungsgangs, d.h. allgemeinbildend oder berufsbildend. Die Anzahl der Absolventen ohne Doppelzählungen wird ermittelt, indem man die Anzahl der Absolventen abzieht, die in einem der früheren Jahre einen anderen Bildungsgang im Sekundarbereich II abgeschlossen haben. Für einige Länder ist eine Zählung der ISCED 3-Absolventen ohne Dopplung nicht verfügbar und die Abschlussquoten könnten wegen der Absolventen, die mehrere Bildungsgänge im gleichen Bildungsbereich abschließen, immer noch etwas zu hoch angesetzt sein. In den Tabellen sind die betreffenden Länder mit einem Sternchen (*) gekennzeichnet. Ein ähnliches Problem stellt sich bei den post-sekundären, nicht tertiären Bildungsgängen (ISCED 4).

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

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 Ländern gehört zum erfolgreichen Abschluss eine Abschlussprüfung, in anderen nicht.

Abbruchquoten basieren auf einer Erfassung von „Übertrittsdaten“, die die OECD/INES Projektgruppe B 1999 vornahm.

Die in Tabelle C2.4 aufgeführten Status-Abbrecher sind Personen in einer bestimmten Altersgruppe, die weder einen Abschluss im Sekundarbereich II erlangt haben, noch an einem Bildungsgang zum Erwerb eines qualifizierten Abschlusses teilnehmen. Diese Daten stammen hauptsächlich aus Haushaltsumfragen. Kapitel E enthält eine eingehendere Beschreibung dieser Daten.

Tabelle C2.1. **Bildungsbeteiligung im Sekundarbereich an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen (in %), nach Ziel und Art des Ausbildungsgangs (1998)**

	Ausrichtung des Ausbildungsgangs auf weitere Ausbildung / Arbeitsmarkteintritt			Art des Ausbildungsgangs			
	ISCED 3A	ISCED 3B	ISCED 3C	allgemein-bildend	berufs-vorbereitend	berufsbildend	davon: duale Ausbildungs-gänge
OECD-Länder							
Australien	33.1	27.8	39.2	m	m	m	m
Österreich	44.1	47.3	8.6	22.5	7.5	70.0	34.9
Belgien (Flämischer Teil)	56.3	a	43.7	31.0	a	69.0	4.0
Kanada	88.8	n	11.2	88.8	11.2	n	n
Tschechische Republik	70.7	0.5	28.8	20.0	0.5	79.6	33.4
Dänemark	48.2	a	51.8	48.2	a	51.8	51.3
Finnland	100.0	a	a	48.0	a	52.0	10.5
Frankreich	57.8	8.8	33.4	43.6	n	56.4	11.2
Deutschland	35.4	64.6	a	35.4	a	64.6	49.1
Griechenland	67.4	a	32.6	67.4	a	32.6	a
Ungarn	71.9	x	28.1	32.6	58.8	8.6	8.6
Island	66.8	0.8	32.4	66.8	1.2	32.0	19.7
Irland	79.5	a	20.5	82.7	17.3	a	x
Italien	80.5	1.2	18.3	35.2	1.2	63.6	x
Japan	73.2	0.7	26.1	73.2	0.7	26.1	a
Korea	60.0	a	40.0	60.0	a	40.0	a
Luxembourg	59.5	15.4	25.1	32.0	a	68.0	14.9
Mexiko	85.6	a	14.4	85.6	a	14.4	a
Niederlande	72.2	a	27.8	34.0	a	66.0	19.7
Neuseeland	65.9	11.1	23.0	m	m	m	m
Norwegen	47.5	a	52.5	47.5	a	52.5	x
Polen	74.2	a	25.8	32.4	a	67.6	n
Portugal	73.6	18.4	8.1	74.6	n	25.4	x
Spanien	78.5	n	21.5	78.5	n	21.5	2.7
Schweden	m	m	m	58.7	a	40.6	n
Schweiz	30.1	60.4	9.5	34.3	a	65.7	57.9
Türkei	m	m	m	m	m	m	m
Vereinigtes Königreich	30.0	a	70.0	50.7	2.2	47.1	a
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m
Ländermittel	64.8	9.5	25.6	51.4	4.0	44.6	15.1
WEI-Teilnehmerstaaten							
Argentinien	57.9	x	42.1	58.5	x	41.5	m
Brasilien	100.0	a	a	59.2	a	40.8	a
Chile	58.5	41.5	a	58.5	a	41.5	0.4
Ägypten	m	m	m	33.6	63.9	2.5	x
Indonesien	60.3	39.7	a	60.3	a	39.7	a
Israel	96.9	x	3.1	53.5	a	43.4	a
Jordanien	93.3	a	6.7	76.1	a	23.9	n
Malaysia	17.4	a	82.6	93.0	a	7.0	n
Paraguay	86.9	a	13.1	86.9	a	13.1	a
Philippinen	100.0	a	a	100.0	a	a	a
Thailand	53.2	46.8	a	53.2	a	46.8	m
Uruguay	92.1	a	7.9	80.6	a	19.4	x
Zimbabwe	99.6	0.4	a	a	80.9	19.1	a

Quelle: OECD-Bildungsdatenbank. Anmerkungen s. Anhang 3.

Tabelle C2.2. **Verhältnis Absolventen Sekundarbereich II zu Gesamtbevölkerung im typischen Abschlussalter des Sekundarbereichs II (x 100), nach Ziel und Art des Ausbildungsgangs (1998)**

	Gesamt (keine Doppelzählungen)			ISCED 3A		ISCED 3B		ISCED 3C (lang)		ISCED 3C (kurz)		allgemeinbil- dende Ausbildungs- gänge		berufsvorberei- tende/ berufsbildende Ausbildungs- gänge	
	M+F	Männer	Frauen	M+F	Frauen	M+F	Frauen	M+F	Frauen	M+F	Frauen	M+F	Frauen	M+F	Frauen
OECD-Länder															
Australien	m	m	m	67	72	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Österreich ¹	96	104	88	17	20	52	44	a	a	26	22	17	20	80	68
Belgien (Flämischer Teil) ²	84	82	86	61	65	a	a	23	22	13	17	34	39	64	64
Kanada	72	67	78	72	78	a	a	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Republik	80	77	83	48	58	n	n	33	25	a	a	13	16	67	67
Dänemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Finnland	89	83	95	89	95	a	a	a	a	a	a	54	65	60	62
Frankreich	87	85	88	54	62	10	8	3	3	37	31	35	41	68	62
Deutschland	93	91	95	34	37	60	59	a	a	a	a	34	37	60	59
Griechenland	83	78	88	56	65	a	a	27	23	a	a	56	65	27	23
Ungarn ¹	90	87	93	55	63	x	x	x	x	32	26	24	30	71	67
Island	92	94	89	54	64	n	n	36	20	16	14	54	64	54	36
Irland	87	80	94	91	98	a	a	a	a	a	a	80	86	15	16
Italien	m	m	m	67	73	1	1	a	a	a	a	26	34	62	60
Japan	96	93	99	70	74	a	a	25	24	x	x	70	74	26	24
Korea	90	91	90	53	49	a	a	a	a	37	41	53	49	37	41
Luxembourg ¹	62	m	m	35	m	7	5	21	m	n	n	22	25	40	m
Mexiko ¹	30	m	m	26	m	a	a	4	m	x	m	26	m	4	m
Niederlande ¹	93	91	96	87	89	a	a	6	6	a	a	37	40	56	56
Neuseeland	97	m	m	62	67	19	23	14	17	x	x	62	67	34	40
Norwegen	m	m	m	70	86	a	a	69	49	a	a	70	86	68	49
Polen ¹	m	m	m	65	74	a	a	a	a	32	24	30	41	65	56
Portugal	56	50	62	43	50	12	12	n	n	n	n	44	50	12	12
Spanien	67	61	73	43	49	n	n	4	4	21	22	43	49	25	26
Schweden	79	76	82	79	82	a	a	n	n	a	a	42	45	37	37
Schweiz	84	89	78	23	23	47	35	13	18	1	2	m	m	m	m
Türkei ¹	46	53	39	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Vereinigtes Königreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Vereinigte Staaten	74	70	77	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ländermittel	79	80	84	57	65	9	8	13	11	11	10	42	49	47	46
WEI-Teilnehmerstaaten															
Argentinien	37	35	39	m	m	m	m	m	m	m	m	17	23	20	16
Brasilien	38	32	44	m	m	m	m	m	m	a	a	19	22	19	22
Chile	52	48	57	29	33	23	23	a	a	a	a	29	33	23	23
Indonesien	28	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Malaysia	59	51	68	7	10	a	a	a	a	51	57	57	66	2	2
Paraguay	21	18	24	19	m	a	a	2	m	a	a	19	m	2	m
Philippinen	67	62	72	67	72	a	a	a	a	a	a	67	72	a	a
Thailand	47	53	40	32	25	15	14	n	n	n	n	32	25	15	14

1. Bruttoabschlussquote kann einige Doppelzählungen enthalten.

2. Wegen Doppelzählungen ohne 3c-Ausbildungsgänge (kurz).

Quelle: OECD-Bildungsdatenbank. Anmerkungen s. Anhang 3.

Tabelle C2.3. **Verhältnis Absolventen post-sekundäre, nicht-tertiäre Ausbildung zu Bevölkerung im typischen Abschlussalter (x 100), nach Ziel und Art des Ausbildungsgangs (1998)**

	Gesamt (keine Doppelzählungen)			ISCED 4A		ISCED 4B		ISCED 4C		allgemeinbildende Ausbildungsgänge		berufsvorbereitende/ berufsbildende Ausbildungsgänge	
	M+F	Männer	Frauen	M+F	Frauen	M+F	Frauen	M+F	Frauen	M+F	Frauen	M+F	Frauen
Australien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Österreich	m	m	m	18.9	20.1	3.5	5.7	1.5	1.8	a	a	23.9	27.7
Belgien (Flämischer Teil) ¹	22.8	20.9	24.7	12.3	12.7	a	a	10.5	12.0	0.1	0.1	22.6	24.6
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	19.4	16.1	0.3	0.4	m	m
Tschechische Republik	17.3	18.0	16.5	15.3	14.4	a	a	2.0	2.1	a	a	17.3	16.5
Dänemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Finnland	0.5	0.6	0.5	a	a	a	a	0.6	0.6	a	a	0.6	0.6
Frankreich	1.2	0.5	1.8	0.3	0.3	a	a	0.9	1.5	0.3	0.3	0.9	1.5
Deutschland	15.8	16.7	14.8	10.2	9.9	5.6	4.9	a	a	1.8	1.8	14.0	13.0
Griechenland ¹	9.3	9.3	9.4	a	a	a	a	9.3	9.4	a	a	9.3	9.4
Ungarn ¹	22.4	21.9	23.0	3.9	4.3	a	a	18.4	18.6	3.9	4.3	18.4	18.6
Island	3.2	4.4	2.0	a	a	a	a	3.2	2.0	a	a	3.2	2.0
Irland	23.9	12.1	35.9	a	a	a	a	23.9	35.9	a	a	23.9	35.9
Italien ¹	2.2	1.5	2.9	a	a	a	a	2.2	2.9	a	a	2.2	2.9
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Korea	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Luxembourg ¹	3.7	5.8	1.6	n	n	n	n	3.7	1.6	n	n	3.7	1.6
Mexiko	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Niederlande	1.1	0.3	2.0	n	n	a	a	1.1	2.0	n	n	1.1	2.0
Neuseeland	5.6	4.3	6.9	0.7	0.7	1.5	1.6	3.4	4.5	0.7	0.7	4.9	6.1
Norwegen	m	m	m	a	a	a	a	3.6	0.5	a	a	3.6	0.5
Polen ¹	11.1	6.5	15.9	a	a	11.1	15.9	a	a	a	a	11.1	15.9
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Spanien	15.8	14.4	17.2	15.3	16.5	0.5	0.7	a	a	a	a	15.8	17.2
Schweden	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweiz ¹	16.2	13.9	18.6	2.4	1.4	14.0	17.3	a	a	m	m	m	m
Türkei	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Vereinigtes Königreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Vereinigte Staaten	6.6	5.5	7.7	a	a	a	a	6.6	7.7	a	a	6.6	7.7
Ländermittel	8.9	7.8	10.1	3.6	3.7	1.6	2.1	4.8	5.2	0.3	0.3	8.7	9.7

1. Bruttoabschlussquote kann einige Doppelzählungen enthalten.

Quelle: OECD-Bildungsdatenbank. Anmerkungen s. Anhang 3.

Tabelle C2.4. Anteil an jungen Menschen (in %), die weder an Bildungsmaßnahmen teilnehmen noch einen Abschluss des Sekundarbereichs II aufweisen

	Jahr	15-19 J.	20-24 J.	25-29 J.	15-29 J.
Australien	1998	15	21	30	22
Belgien	1998	9	16	22	16
Kanada	1998	9	13	12	11
Tschechische Republik	1998	15	7	7	9
Dänemark	1997	16	24	25	22
Finnland	1998	5	9	14	10
Frankreich	1998	5	17	22	15
Deutschland	1998	m	m	m	m
Griechenland	1997	m	m	m	m
Italien	1998	20	32	42	32
Korea	1997	1	n	1	n
Niederlande	1998	10	21	24	19
Portugal	1998	25	51	64	47
Spanien	1998	20	32	42	32
Schweden	1998	5	9	10	8
Schweiz	1999	11	11	8	10
Türkei	1998	50	62	72	60
Ländermittel		13	20	25	20

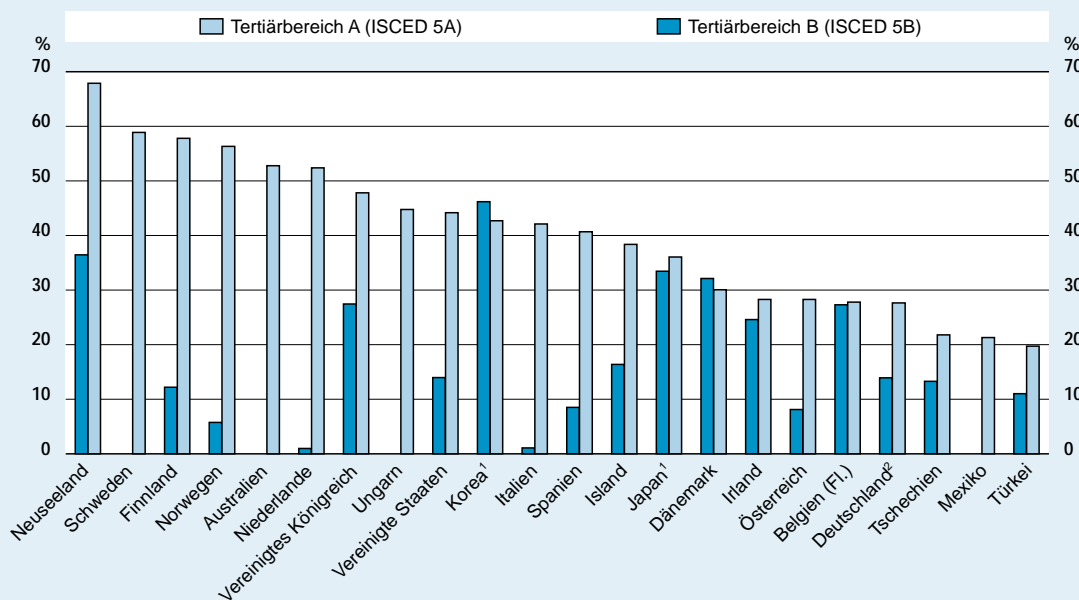
Quelle: OECD-Übergangsdatenbank. Anmerkungen s. Anhang 3.

ZUGANG ZU UND BETEILIGUNG AN TERTIÄRER BILDUNG

- Vier von 10 heute lebenden jungen Menschen werden wahrscheinlich im Laufe ihres Lebens einen Studium im Tertiärbereich A aufnehmen, der zu einem Bachelor- oder höheren Abschluss führen wird. In einigen Ländern wird es sogar jeder Zweite sein.
- Eine beträchtliche Anzahl von jungen Menschen wird auch einen Studium im Tertiärbereich B, der berufsbezogene Qualifikationen vermittelt, aufnehmen.
- Zwischen 1990 und 1997 ist in allen OECD-Ländern, mit Ausnahme von fünf, die Studierendenzahl um mehr als 20 Prozent angestiegen. In acht Ländern stieg sie um mehr als 50 Prozent.
- Im Durchschnitt der OECD kann ein heute 17-Jähriger davon ausgehen, dass er 2,3 Jahre im tertiären Bereich verbringen wird, davon 2 Jahre als Vollzeit-Studierender.

C3

Grafik C3.1. Netto-Eintrittsquoten im Tertiärbereich (1998)



1. Eintrittsquote in die Tertiärbereiche A und B sind als Bruttoeintrittsquote berechnet.
 2. Eintrittsquote in den Tertiärbereich B ist als Bruttoeintrittsquote berechnet.

Anordnung der Länder nach absteigender Reihenfolge der Gesamtnetteintrittsquoten für den Tertiärbereich A.

Quelle: OECD.

Dieser Indikator schätzt den Anteil junger Menschen, die unter den heutigen Eintrittsquoten im Laufe ihres Lebens an einer der verschiedenen Arten der tertiären Ausbildung teilnehmen werden.

Eintritts- und Beteiligungsquoten spiegeln sowohl die Zugangsmöglichkeiten zum Tertiärbereich wider als auch den Wert, welcher der tertiären Bildung beigemessen wird.

Die neue internationale Klassifikation des Bildungswesens, ISCED 1997, trägt der zunehmenden Vielfalt an Bildungsmöglichkeiten im Tertiärbereich Rechnung.

Der Tertiärbereich A ist weitgehend theoretisch orientiert und soll ausreichende Qualifikationen für den Zugang zu Promotionsstudien und Berufen mit hohem Qualifikationsniveau vermitteln.

■ POLITISCHER HINTERGRUND

Der Abschluss eines tertiären Ausbildungsgangs ist im allgemeinen mit besseren Arbeitsplatzchancen (s. Indikator E2) und einem höheren Einkommen (s. Indikator E5) verbunden. Die Eintrittsquoten in den Tertiärbereich zeigen in gewissem Maß auf, in welchem Umfang die Bevölkerung höherwertige Fähigkeiten und Kenntnisse erwirbt. Hohe Eintrittsquoten und eine hohe Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich tragen dazu bei, die Entwicklung hin zu einer hochqualifizierten Bevölkerung und Erwerbsbevölkerung sicherzustellen und das einmal erreichte Niveau dann auch aufrecht zu erhalten.

In dem Maße, wie die wirtschaftlichen und sozialen Vorteile einer Ausbildung im Tertiärbereich erkannt wurden, ist die Zahl der Studienanfänger sowohl im Tertiärbereich A als auch B gestiegen. Der kontinuierliche Anstieg der Bildungsbeteiligung, der mit einer stetig wachsenden Vielfalt der persönlichen Hintergründe und Interessen derjenigen einhergeht, die eine tertiäre Ausbildung anstreben, erfordert ein neuartiges Bildungsangebot. Die Herausforderungen, denen sich die tertiären Bildungseinrichtungen heutzutage stellen müssen, sind daher nicht nur eine Frage der Deckung des Bedarfs durch die Erhöhung der Anzahl der angebotenen Studienplätze, sondern auch eine Frage der Anpassung von Bildungsgängen, Unterrichts- und Lernverfahren an die verschiedenen Bedürfnisse dieser neuen Generation Studierender.

■ ERGEBNISSE UND ERLÄUTERUNGEN

Klassifikation tertiärer Studiengänge zum Zwecke des internationalen Vergleichs

In dem Maße, in dem die Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich zunimmt, nimmt die Palette der Studiengänge, unter denen die Studierenden auswählen können, zu. Auch wenn in fast allen Ländern Hochschulen und Colleges immer noch die wichtigsten Bildungsanbieter im Tertiärbereich sind, findet tertiäre Bildung zunehmend auch in anderen Arten von Einrichtungen statt. Die Information darüber, wo der Bildungsgang angeboten wird, reicht als Indikator für das "Niveau" des Bildungsgangs allein nicht mehr aus. Die überarbeitete Internationale Standardklassifikation des Bildungswesens (ISCED-97) stützt sich zur länderübergreifend einheitlichen Klassifikation der Bildungsgänge auf eine Reihe von Kenngrößen. Hierzu gehören u.a. Studiendauer, Ausrichtung, Qualifikation des Lehrpersonals und die nächste weiterführende Bildungsstufe, auf die die Teilnehmer vorbereitet werden. Tertiäre Studiengänge zu einem Erstabschluss werden in Tertiärbereich A und Tertiärbereich B unterteilt. Dem Tertiärbereich A entsprechen in vielen Ländern dem Hochschulbereich und Studien des Tertiärbereich B konzentrieren sich auf praktische/technische/berufsbezogene Fähigkeiten.

Der Tertiärbereich A ist weitgehend theoretisch orientiert und soll hinreichende Qualifikationen für den Zugang zu höheren forschungsorientierten Bildungsgängen und Berufen mit hohem Qualifikationsniveau, wie Medizin, Zahnmedizin oder Architektur, vermitteln. Die theoretische Gesamtdauer eines tertiären Studiengangs des Tertiärbereiches A beträgt mindestens drei Jahre (vollzeitäquivalent), normalerweise dauern sie jedoch 4 Jahre oder länger. Derartige Studiengänge werden nicht ausschließlich an Hochschulen angeboten. Umgekehrt erfüllen nicht alle Studiengänge, die national als

Hochschulstudium anerkannt werden, die Kriterien für die Einstufung im Tertiärbereich A.

Studiengänge des Tertiärbereich B sind typischerweise kürzer als im Tertiärbereich A und konzentrieren sich auf praktische/technische/berufsbezogene Fähigkeiten für den direkten Eintritt in den Arbeitsmarkt, obwohl in diesen Studiengängen auch einige theoretische Grundlagen vermittelt werden können. Sie dauern im Tertiärbereich mindestens 2 Jahre (vollzeitäquivalent).

Zugang zum Tertiärbereich

Im Laufe ihres Lebens werden vier von zehn der heutigen Jugendlichen an einem Studiengang im Tertiärbereich A teilnehmen, sofern die aktuellen Studienanfängerquoten auch für die Zukunft gelten. In Australien, Finnland, den Niederlanden, Neuseeland, Norwegen und Schweden geht man davon aus, dass jeder Zweite ein derartiges Studium aufnimmt (Tabelle C3.1). Für die anderen Länder gelten wesentlich geringere Quoten für den Ersteintritt in den Tertiärbereich A: Die geschätzten Eintrittsquoten für Mexiko, die Tschechische Republik und die Türkei liegen unter 22 Prozent.

Die Nettoeintrittsquoten für den Tertiärbereich A und B sind mit einer gewissen Vorsicht zu interpretieren. Ein Anfänger in einem Studiengang im Tertiärbereich B kann auch später in seinem Leben noch ein Studium im Tertiärbereich A beginnen. Die Ersteintrittsquoten für die einzelnen Bildungsbereiche dürfen wegen der möglichen doppelten Zählung von Studienanfängern nicht einfach zur Berechnung der Studienanfängerquoten des tertiären Bildungsbereichs aufaddiert werden.

Der Anteil derjenigen, die ein Studium im Tertiärbereich B wählen, ist im allgemeinen kleiner als der Anteil derjenigen, die Bereich A wählen. Im Durchschnitt von 18 OECD-Ländern wird jeder Fünfte eine Ausbildung im Tertiärbereich B beginnen. Die Bandbreite reicht von weniger als 1 Prozent in Italien, Mexiko und den Niederlanden bis zu ca. 30 Prozent und darüber in Dänemark, Japan, Korea und Neuseeland.

In einigen Ländern, wie Dänemark und Japan, gleichen die guten Zugangsmöglichkeiten zum Tertiärbereich B die vergleichsweise niedrigen Studienanfängerquoten beim Tertiärbereich A aus. Dies kann jedoch nicht verallgemeinert werden. In anderen Ländern, insbesondere Korea, Neuseeland und dem Vereinigten Königreich zählen die Studienanfängerquoten in beiden Bereichen zu den höchsten innerhalb der OECD. Die Nettostudienanfängerquoten im tertiären Bildungsbereich sind im Hinblick auf die Beteiligung an post-sekundären, nicht-tertiären Bildungsgängen zu bewerten, die in einigen Ländern eine bedeutende Alternative zum tertiären Bildungsbereich darstellen (Indikator C2).

Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich

Neben den Studienanfängerquoten vermitteln die Einschreibungsquoten ein umfassendes Bild der Gesamtbeteiligung im Tertiärbereich. Die Einschreibungsquoten spiegeln sowohl die gesamte Anzahl derjenigen wider, die einen tertiären Studiengang wählen, als auch die Studien- bzw. Ausbildungsdauer im tertiären Bildungsbereich. Die Summe der Netto-

Der Tertiärbereich B konzentriert sich auf praktische/technische/berufsbezogene Fähigkeiten.

Sollten die aktuellen Studienanfängerquoten auch künftig gelten, werden 40 Prozent der heutigen Jugendlichen im Laufe ihres Lebens ein Studium im Tertiärbereich A aufnehmen.

Einer von fünf Jugendlichen wird ein Studium im Tertiärbereich B aufnehmen.

Korea, Neuseeland und das Vereinigte Königreich haben in der OECD die höchsten Studienanfängerquoten in beiden Tertiärbereichen.

Einschreibungen über die einzelnen Jahrgänge hinweg, die als „Bildungserwartung im Tertiärbereich“ bezeichnet wird, misst das Ausmaß der tertiären Bildungsaktivitäten eines ganzen Altersjahrgangs und nicht nur einzelner Teilnehmer. Im Gegensatz zu den Studienanfängerquoten kann man die „Bildungserwartung im Tertiärbereich“ für beide Bereiche addieren.

In Australien, Finnland, Korea, Norwegen und den Vereinigten Staaten erwartet junge Menschen im Laufe ihres gesamten Lebens mindestens 3 Jahre einer Ausbildung im Tertiärbereich.

In den OECD-Ländern nimmt ein 17-Jähriger im Durchschnitt voraussichtlich 2,3 Jahre an tertiärer Bildung teil, von denen 2 Jahre Vollzeitstudium sein dürften (Tabelle C3.2). In Australien, Finnland, Korea, Norwegen und den Vereinigten Staaten nimmt ein 17-Jähriger im Laufe seines Lebens voraussichtlich mindestens 3 Jahre an einem Vollzeit- oder Teilzeitstudium im Tertiärbereich teil. In Finnland und Korea liegt die zu erwartende Vollzeit-Studiendauer bei über 3 Jahren. In Mexiko, der Schweiz, der Tschechischen Republik, der Türkei und Ungarn dagegen liegt die Bildungserwartung im Tertiärbereich bei weniger als 2 Jahren.

Eine längere Studiendauer im Tertiärbereich A führt in der Regel zu einer höheren Gesamtzahl an Studierenden und daher zu einem erhöhten Ressourcenbedarf.

Die längere Studiendauer im Tertiärbereich A führt in der Regel - bei sonst gleichen Voraussetzungen - zu einer höheren Gesamtzahl an Studierenden und daher zu einem erhöhten Ressourcenbedarf. Da die Ausgaben pro Studierenden im Tertiärbereich A durchschnittlich 1,5 mal höher sind als im Bereich B (Indikator B4), bedeutet diese Verteilung der Studierenden auf die verschiedenen Bereiche, dass der weitaus größere Teil der Ausgaben für den Tertiärbereich für den Bereich A getätigt wird. Das heißt jedoch nicht, dass der Tertiärbereich B unbedeutend oder unproduktiv im Hinblick auf die Ausbildung qualifizierter Arbeitnehmer wäre. Tatsächlich ist in Belgien (fläm. Teil), Finnland, Japan und Korea die Mehrzahl der Absolventen von Ausbildungsgängen des Tertiärbereiches B (s. Indikator C4). Die höhere Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich A im Verhältnis zu dem Tertiärbereich B in diesen Ländern (Tabelle C3.2) ergibt sich aus der längeren Dauer des Studiums und nicht aus höheren Studienanfängerquoten.

Trends in der Bildungsbeteiligung

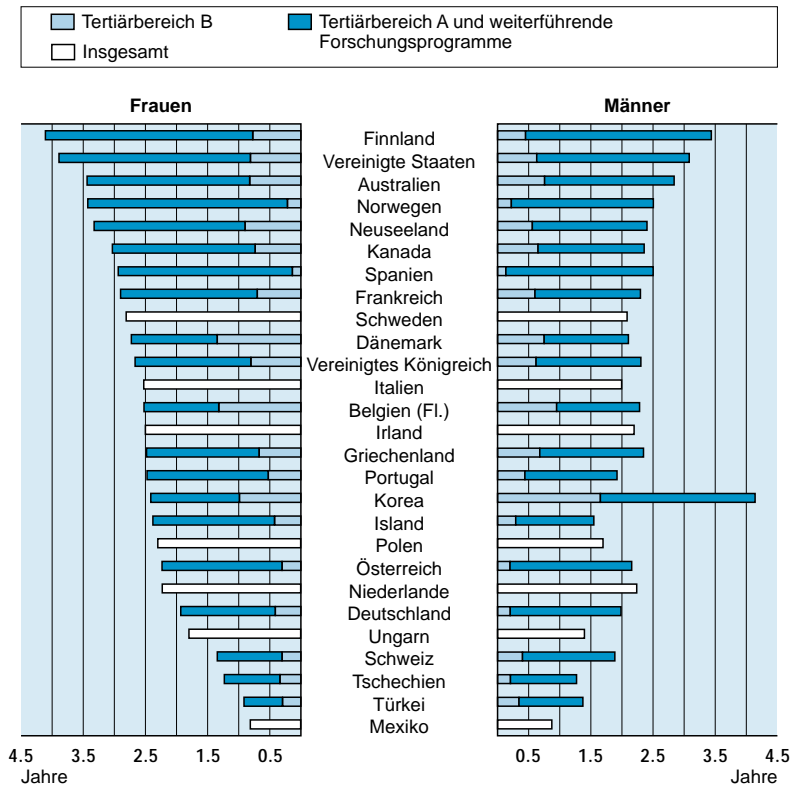
In 8 von 25 Ländern ist die Anzahl der Studierenden im Tertiärbereich zwischen 1990 und 1997 um mehr als 50 Prozent gestiegen.

In den frühen neunziger Jahren hat die Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich erheblich zugenommen (Grafik C3.3). Die Gesamtzahl der Studierenden in tertiären Bildungsgängen stieg zwischen 1990 und 1997 mit Ausnahme von fünf Ländern (Deutschland, Kanada, die Niederlande, Schweiz und die Vereinigten Staaten) in allen OECD-Ländern um mehr als 20 Prozent. Kanada und die Vereinigten Staaten wiesen bereits 1990 eine hohe Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich auf und haben auch weiterhin hohe Werte für die Bildungserwartung im Tertiärbereich. Deutschland und die Schweiz jedoch, die 1990 zu den Ländern mit einer unterdurchschnittlichen zu erwartenden Ausbildungsdauer im Tertiärbereich gehörten, fielen 1997 weiter zurück und gehörten 1997 zu den Ländern mit der kürzesten zu erwartenden Ausbildungsdauer im Tertiärbereich.

Im Zeitraum von 1990 bis 1997 waren mit über 50 Prozent die größten Zuwächse in Irland, Korea, der Tschechischen Republik, der Türkei und dem Vereinigten Königreich zu verzeichnen sowie in Polen, Portugal und Ungarn, wo sich die Anzahl der Studierenden im Tertiärbereich mehr als verdoppelte.

Die Länder mit dem größten Zuwachs bei der Anzahl der Studierenden im Tertiärbereich waren in der Regel diejenigen, die 1990 eine relativ niedrige

Grafik C3.2. Zu erwartende Ausbildungsjahre im Tertiärbereich (1998)



Die zu erwartende Ausbildungsdauer im Tertiärbereich vermittelt ein umfassendes Bild der Gesamtbeteiligung im Tertiärbereich. Sie spiegelt sowohl die Gesamtzahl der Personen wider, die in den Tertiärbereich eintreten, als auch die Dauer tertiärer Studiengänge.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der zu erwartenden Ausbildungsdauer im Tertiärbereich für Frauen.

Quelle: OECD.

Bildungserwartung im Tertiärbereich aufwiesen, wie Polen, die Türkei, Ungarn und das Vereinigte Königreich. Jedoch auch Länder, in denen die Bildungserwartung 1990 schon recht hoch lag, erlebten wiederum eine signifikante Steigerung in der zu erwartenden Ausbildungsdauer im Tertiärbereich. In Australien, Finnland und Neuseeland ist die Bildungserwartung im Tertiärbereich seit 1990 um ungefähr ein Jahr gestiegen.

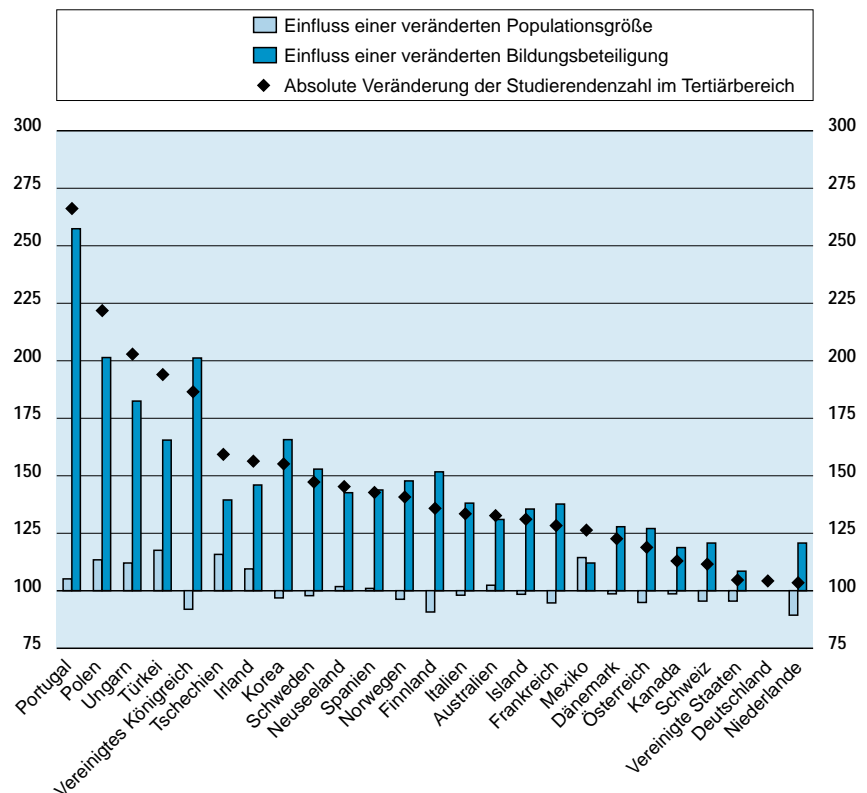
Im Tertiärbereich sind die Veränderungen der Bildungsbeteiligung nicht so eng mit Veränderungen der Größe der relevanten Altersgruppen verbunden, wie dies im Primar- und Sekundarbereich der Fall ist. Grafik C3.3 gliedert die Veränderung der Anzahl der eingeschriebenen Studierenden in zwei Komponenten auf: Veränderungen der jeweiligen Kohortengröße und Veränderungen der Bildungsbeteiligung. Die steigende Nachfrage, die sich in einer höheren Bildungsbeteiligung niederschlägt, ist der Hauptfaktor für die zunehmende Zahl von Studierenden im Tertiärbereich. Bei unveränderter Größe der entsprechenden Altersgruppen hätte sich in Polen, Portugal und dem Vereinigten Königreich die Anzahl der Studierenden im Tertiärbereich im

Die steigende Nachfrage, die sich in einer höheren Bildungsbeteiligung niederschlägt, ist der Hauptfaktor für den weiteren Anstieg der Zahl der Studierenden im Tertiärbereich.

Zeitraum von 1990 bis 1997 verdoppelt. Während in Polen und Portugal die tatsächliche Veränderung (123 bzw. 168 Prozent) durch die Zunahme der Bevölkerung in den relevanten Altersgruppen höher ausfiel, war im Vereinigten Königreich das Gegenteil der Fall. Die Bevölkerung in den relevanten Altersgruppen nahm ab, so dass die tatsächliche Zunahme der Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich bei 88 Prozent lag. Mexiko ist das einzige Land, in dem die Zunahme der Bevölkerung in den relevanten Altersgruppen mehr zu der gestiegenen Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich beitrug als gestiegene Beteiligungsquoten. Ein Anstieg der Bevölkerung in den relevanten Altersgruppen trug auch in Irland, der Tschechischen Republik, der Türkei und Ungarn zu einer steigenden Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich bei. In den meisten anderen Ländern nahm die Bevölkerung in den relevanten Altersgruppen entweder ab oder stieg nur sehr gering. In Finnland, den Niederlanden und dem Vereinigten Königreich hat eine Abnahme der Bevölkerung in den relevanten Altersgruppen die Auswirkungen des Anstieg der Bildungsbeteiligung seit 1990 etwas gedämpft.

Grafik C3.3. Index der Veränderung der Studierendenzahl im Tertiärbereich zwischen 1990 und 1997, und Einfluss demografischer Veränderungen und veränderter Beteiligungsquoten auf die Veränderung der Studierendenzahl im Tertiärbereich (1990 = 100)

Die absolute Veränderung der Studierendenzahl im Tertiärbereich (Raute) ist das Ergebnis von Veränderungen sowohl der Populationsgröße (helle Balken) als auch der Bildungsbeteiligung (dunkle Balken).



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der absoluten Veränderung der Studierendenzahl. Daten für 1990 und für 1997 gemäß den Definitionen von ISCED-76.

Anmerkungen s. Anhang 3.

Quelle: OECD.

Das Alter von Studienanfängern

Traditionell erfolgte die Aufnahme eines Studiums im Tertiärbereich A unmittelbar nach Abschluss des Sekundarbereichs II. In einer Reihe von Ländern ist dies auch weiterhin der Fall. In Belgien (fläm. Teil) und Irland beispielsweise sind mehr als 80 Prozent aller Studienanfänger unter 20 Jahre alt (Tabelle C3.1).

In anderen Ländern erfolgt der Übergang zum Tertiärbereich häufig erst später, in einigen Fällen erst nach dem Eintritt ins Berufsleben. In diesen Ländern sind Studienanfänger des Tertiärbereiches A in der Regel älter und gehören zu ganz verschiedenen Altersgruppen. In Dänemark, Island und Schweden nehmen zum Beispiel mehr als die Hälfte der Studierenden zum ersten Mal nach dem 22. Lebensjahr an einem Studiengang in diesem Bereich teil, so dass weniger als 20 Prozent der Studienanfänger jünger als 20 Jahre sind (Tabelle C3.1).

Der Anteil der älteren Erwachsenen, die erstmals ein Studium im Tertiärbereich A aufnehmen, spiegelt vielleicht neben anderen Faktoren die Flexibilität dieser Studiengänge und ihre Eignung für Studierende wider, die nicht dem traditionellen Muster entsprechen. In einigen Ländern ist ein signifikanter Anteil der Studienanfänger weitaus älter als das typische Eintrittsalter. In Island, Neuseeland, Norwegen, Schweden und Ungarn sind über 20 Prozent der Studienanfänger älter als 27 Jahre.

■ DEFINITIONEN

Tabelle C3.1 enthält die Summe der Nettoeintrittsquoten für alle Altersgruppen. Die Nettoeintrittsquote einer speziellen Altersgruppe wird berechnet, indem die Anzahl der Studienanfänger der speziellen Altersgruppe in den einzelnen Typen der tertiären Studiengänge durch die Gesamtbevölkerung der entsprechenden Altersgruppe geteilt wird ($\times 100$). Die Summe der Nettoeintrittsquoten wird berechnet, indem die Nettoeintrittsquoten der einzelnen Altersjahrgänge aufsummiert werden. Das Ergebnis repräsentiert den Anteil von Personen einer synthetischen Alterskohorte, die in den Tertiärbereich eintreten, unabhängig von Veränderungen der Populationsgröße und Unterschieden zwischen den einzelnen Ländern im typischen Eintrittsalter. Tabelle C3.1 zeigt auch das 20., 50. und 80. Perzentil der Altersverteilung der Studienanfänger im Erststudium, d.h. das jeweilige Alter, bis zu dem man 20 Prozent, 50 Prozent 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 Studienrende, die im Rahmen eines Post-Graduierten-Studiums zum ersten Mal an dem Bildungssystem eines Landes teilnehmen, gelten als Studienanfänger im Erststudium.

Nicht alle Länder können zwischen Studierenden, die zum ersten Mal einen tertiären Studiengang aufnehmen und jenen Studierenden unterscheiden, die zwischen tertiären Studiengängen wechseln, einen solchen wiederholen, oder nach einer gewissen Zeit wieder aufnehmen. Daher können die Ersteintrittsquoten für die einzelnen Studiengangarten aufgrund der unvermeidlichen Doppelzählung von Studienanfängern nicht einfach aufaddiert werden, um zu einer Eintrittsquote in den Tertiärbereich zu gelangen.

In Belgien (fläm. Teil) und Irland sind mehr als 80 Prozent aller Studienanfänger des Tertiärbereiches A nicht älter als 20 Jahre.

Die Daten beziehen sich auf das Schuljahr 1997/98 und beruhen auf der UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (Einzelheiten s. Anhang 3).

Tabelle C3.2 zeigt die zu erwartende Anzahl von Jahren, die ein heute 17-Jähriger am Tertiärbereich teilnehmen wird. Sie berechnet sich aus der Summe der Nettobeteiligungsquoten für 17-Jährige und Ältere (geteilt durch 100). Diese Kenngröße ist sowohl eine Funktion der Anzahl der im Tertiärbereich teilnehmenden Personen als auch der Dauer von tertiären Studiengängen. Da der Nenner auch diejenigen mit einschließt, die niemals an einer tertiären Ausbildung teilgenommen haben, kann der Zähler nicht als die durchschnittliche Anzahl an Jahren interpretiert werden, die ein einzelner Studierender im Tertiärbereich verbringen muss, um zu einem Abschluss zu gelangen.

Die Daten für 1989/90 basieren auf einer speziellen Erhebung, die 1997 unter den OECD-Mitgliedern durchgeführt wurde.

Tabelle C3.4 zeigt die Bildungserwartung im Tertiärbereich für das akademische Jahr 1989/90. Die Daten zur Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich entstammen einer speziellen Erhebung, die 1997 durchgeführt wurde. Die einzelnen Länder wurden aufgefordert, die Daten gemäß denselben Definitionen und Geltungsbereichen wie für die UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik für das akademische Jahr 1996/97 anzugeben.

Tabelle C3.1. **Netto-Ersteintrittsquoten im Tertiärbereich und Altersverteilung der Studienanfänger (1998)**

	Tertiärbereich B			Tertiärbereich A					
	Netto-Ersteintrittsquote			Netto-Ersteintrittsquote			Alter beim		
	M+F	Männer	Frauen	M+F	Männer	Frauen	20. Perzentil ¹	50. Perzentil ¹	80. Perzentil ¹
OECD-Länder									
Australien	m	m	m	53	45	61	18.4	19.5	27.9
Österreich	8	7	9	28	25	31	19.1	20.5	23.8
Belgien (Flämischer Teil)	27	22	33	28	28	28	18.3	18.7	19.6
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Republik	13	10	17	22	26	18	18.7	19.8	22.4
Dänemark	32	23	42	30	29	32	20.9	22.6	26.9
Finnland	12	9	15	58	49	67	19.9	21.4	25.5
Frankreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Deutschland	14 ²	10 ²	17 ²	28	28	28	20.0	21.4	24.4
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	m	m	m	45	41	49	19.2	21.1	27.9
Island	16	13	19	38	29	48	20.9	22.3	27.0
Irland	25	23	26	28	27	30	18.0	18.6	19.4
Italien	1	1	1	42	37	47	19.2	19.7	20.7
Japan ²	33	22	45	36	45	27	m	m	m
Korea ²	46	49	43	43	48	37	m	m	m
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	m	m	m	21	22	21	18.4	19.7	23.7
Niederlande	1	1	1	52	50	54	18.6	19.9	23.3
Neuseeland	36	28	44	68	56	79	18.7	22.0	> 40
Norwegen	6	6	6	56	45	68	20.0	21.7	28.3
Polen	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Spanien	9	9	9	41	36	46	18.5	19.3	22.5
Schweden	x	x	x	59	50	69	20.1	22.2	29.5
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	11	12	10	20	25	15	18.3	19.7	23.2
Vereinigtes Königreich	27	25	30	48	45	51	18.5	19.6	26.0
Vereinigte Staaten	14	13	15	44	40	48	18.4	19.6	26.4
Ländermittel	19	16	22	40	37	43	-	-	-
WEI-Teilnehmerstaaten									
Argentinien	27	15	38	48	44	52	19.9	22.6	27.7
Chile	13	14	12	32	34	30	m	m	m
China	7	m	m	4	m	m	m	m	m
Indonesien	4	3	4	8	9	7	17.9	18.7	19.7
Israel	29	28	29	49	43	55	21.2	23.5	27.3
Jordanien	13	m	m	24	m	m	18.2	18.6	18.9
Malaysia	13	13	14	15	15	16	20.3	20.8	m
Paraguay	6	3	9	m	m	m	m	m	m
Philippinen	a	a	a	49	39	59	17.2	17.5	17.8
Sri Lanka	m	m	m	3	m	m	m	m	m
Thailand	18	18	18	38	33	42	18.5	m	m
Uruguay	20	10	30	26	21	31	m	m	m

1. 20/50/80 Prozent der Studienanfänger sind jünger.

2. Brutto-Ersteintrittsquote. Einzelheiten s. Anhang 3.

Quelle: OECD-Bildungsdatenbank. Anmerkungen s. Anhang 3.

Tabelle C3.2. **Anzahl der von allen 17-Jährigen im Durchschnitt zu erwartenden Ausbildungsjahre im Tertiärbereich (1998)**

	Tertiärbereich B				Tertiärbereich A und weiterführende Forschungsprogramme				Gesamter Tertiärbereich			
	Vollzeit und Teilzeit			Vollzeit	Vollzeit und Teilzeit			Vollzeit	Vollzeit und Teilzeit			Vollzeit
	M+F	Männer	Frauen	M+F	M+F	Männer	Frauen	M+F	M+F	Männer	Frauen	M+F
OECD-Länder												
Australien	0.8	0.8	0.8	0.2	2.3	2.0	2.5	1.4	3.1	2.8	3.4	1.7
Österreich	0.2	0.2	0.3	0.1	1.8	1.8	1.8	1.8	2.2	2.2	2.2	2.1
Belgien (Flämischer Teil)	1.1	0.9	1.3	1.0	1.3	1.3	1.2	1.2	2.4	2.3	2.5	2.2
Kanada	0.7	0.7	0.7	0.6	1.9	1.6	2.2	1.4	2.7	2.4	3.0	2.0
Tschechische Republik	0.3	0.2	0.3	0.3	0.9	1.0	0.8	0.8	1.3	1.3	1.2	1.2
Dänemark	1.0	0.7	1.3	1.0	1.3	1.3	1.3	1.3	2.4	2.1	2.7	2.4
Finnland	0.6	0.4	0.8	0.6	2.9	2.7	3.1	2.9	3.8	3.4	4.1	3.8
Frankreich	0.6	0.6	0.7	0.6	1.9	1.6	2.1	1.9	2.6	2.3	2.9	2.6
Deutschland	0.3	0.2	0.4	0.3	1.7	1.8	1.5	1.7	2.0	2.0	1.9	1.9
Griechenland	0.7	0.7	0.7	0.7	1.7	1.7	1.8	1.7	2.4	2.4	2.5	2.4
Ungarn	m	m	m	m	1.6	1.4	1.8	0.9	1.6	1.4	1.8	0.9
Island	0.4	0.3	0.4	0.4	1.6	1.3	2.0	1.6	2.0	1.6	2.4	2.0
Irland	x	x	x	x	x	x	x	x	2.3	2.2	2.5	1.8
Italien	n	n	n	n	2.2	1.9	2.5	2.2	2.3	2.0	2.5	2.3
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Korea	1.3	1.7	1.0	1.3	1.9	2.4	1.4	1.9	3.3	4.1	2.4	3.3
Luxemburg	0.3	0.2	0.3	0.3	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	x	x	x	x	0.8	0.9	0.8	0.8	0.9	0.9	0.8	0.9
Niederlande	n	n	n	n	2.2	2.2	2.2	1.9	2.2	2.2	2.2	1.9
Neuseeland	0.7	0.6	0.9	0.4	2.1	1.8	2.4	1.5	2.9	2.4	3.3	2.0
Norwegen	0.2	0.2	0.2	0.2	2.7	2.2	3.2	2.4	3.0	2.5	3.4	2.6
Polen	0.0	0.0	0.0	0.0	1.9	1.6	2.2	1.0	2.0	1.7	2.3	1.0
Portugal	0.5	0.4	0.5	0.5	1.7	1.5	1.9	1.7	2.2	1.9	2.5	2.2
Spanien	0.1	0.1	0.1	0.1	2.5	2.3	2.7	2.3	2.7	2.5	2.9	2.5
Schweden	x	x	x	x	2.3	1.9	2.7	1.8	2.4	2.1	2.8	1.8
Schweiz	0.4	0.4	0.3	0.2	1.1	1.3	1.0	1.1	1.6	1.9	1.3	1.3
Türkei	0.3	0.3	0.3	0.3	0.8	1.0	0.6	0.8	1.2	1.4	0.9	1.2
Vereinigtes Königreich	0.7	0.6	0.8	0.2	1.7	1.6	1.8	1.4	2.5	2.3	2.7	1.7
Vereinigte Staaten	0.7	0.6	0.8	0.3	2.7	2.4	3.0	1.8	3.5	3.1	3.9	2.1
Ländermittel	0.5	0.4	0.5	0.4	1.8	1.7	1.9	1.6	2.3	2.2	2.5	2.0
WEI-Teilnehmerstaaten												
Argentinien	0.7	0.4	1.0	0.7	1.8	1.6	1.9	x	2.4	2.0	2.8	x
Brasilien	x	x	x	x	x	x	x	x	0.7	0.6	0.8	0.7
Chile	x	m	m	x	x	m	m	x	1.5	m	m	x
China	x	m	m	x	x	m	m	x	0.3	m	m	x
Indonesien	0.2	0.2	0.2	0.2	0.4	0.5	0.3	0.4	0.6	0.7	0.5	0.6
Jordanien	0.2	m	m	0.2	0.9	m	m	0.9	1.0	m	m	1.0
Malaysia	0.5	0.5	0.5	0.4	0.4	0.4	0.4	0.3	0.9	0.9	0.9	0.8
Philippinen	a	a	a	a	1.6	1.2	1.9	1.6	1.6	1.3	1.9	1.6
Thailand	0.3	0.3	0.3	0.3	1.3	1.2	1.4	0.5	1.6	1.5	1.7	0.8
Uruguay	0.5	0.2	0.7	0.5	1.2	0.9	1.5	1.2	1.7	1.2	2.1	1.7

Quelle: OECD-Bildungsdatenbank. Anmerkungen s. Anhang 3.

Tabelle C3.3. Verteilung der Studierenden im Tertiärbereich nach Art der Teilnahme und Art der Bildungseinrichtung (1998)

	Art der Teilnahme				Art der Bildungseinrichtung					
	Tertiärbereich B		Tertiärbereich A und weiterführende Forschungsprogramme		Tertiärbereich B			Tertiärbereich A und weiterführende Forschungsprogramme		
	Vollzeit	Teilzeit	Vollzeit	Teilzeit	öffentlich	staatlich subventioniert privat	unabhängig privat	öffentlich	staatlich subventioniert privat	unabhängig privat
OECD-Länder										
Australien	29.0	71.0	61.8	38.2	97.7	2.3	a	100.0	a	a
Österreich	65.6	34.4	100.0	n	65.3	34.7	n	97.4	2.6	n
Belgien (Flämischer Teil)	83.5	16.5	97.3	2.7	m	m	m	m	m	m
Kanada	85.0	15.0	68.4	31.6	96.8	3.2	n	100.0	n	n
Tschechische Republik	100.0	n	92.4	7.6	81.0	19.0	a	100.0	a	a
Dänemark	100.0	a	100.0	a	99.7	0.3	a	100.0	n	a
Finnland	100.0	a	100.0	a	77.3	22.7	a	91.1	8.9	a
Frankreich	100.0	a	100.0	a	74.1	9.2	16.6	91.0	0.8	8.2
Deutschland	84.1	15.9	100.0	a	62.7	37.3	x	100.0	a	a
Griechenland	100.0	a	100.0	a	100.0	a	a	100.0	a	a
Ungarn	m	m	61.6	38.4	m	m	a	88.2	11.8	a
Island	100.0	n	100.0	n	77.5	22.5	n	99.5	0.5	n
Irland	65.8	34.2	86.4	13.6	95.1	n	4.9	94.1	n	5.9
Italien	100.0	a	100.0	a	44.8	n	55.2	87.9	n	12.1
Japan	96.5	3.5	91.7	8.3	9.2	a	90.8	26.1	a	73.9
Korea	100.0	a	100.0	a	13.9	a	86.1	24.3	a	75.7
Luxemburg	98.1	1.9	100.0	a	m	n	m	m	a	m
Mexiko	100.0	a	100.0	a	m	m	m	73.5	a	26.5
Niederlande	67.0	33.0	83.9	16.1	9.8	90.2	n	32.5	67.5	n
Neuseeland	50.4	49.6	73.0	27.0	92.1	2.7	5.2	99.4	0.3	0.4
Norwegen	92.6	7.4	85.9	14.1	72.0	28.0	x	90.7	9.3	x
Polen	85.3	14.7	m	m	93.0	n	7.0	80.3	n	19.7
Portugal	m	m	m	m	73.2	26.8	x	63.3	36.7	x
Spanien	99.1	0.9	91.7	8.3	82.5	6.3	11.2	89.5	n	10.5
Schweden	m	m	74.2	25.8	m	m	a	94.3	5.7	a
Schweiz	36.8	63.2	94.9	5.1	46.5	30.3	23.2	93.9	5.2	0.9
Türkei	100.0	a	100.0	a	99.0	1.0	a	98.3	1.7	a
Vereinigtes Königreich	30.8	69.2	77.7	22.3	a	100.0	n	a	100.0	n
Vereinigte Staaten	43.5	56.5	64.2	35.8	92.6	a	7.4	68.9	a	31.1
Ländermittel	81.3	18.7	89.1	10.9	69.0	18.2	12.8	80.9	9.3	9.8
WEI-Teilnehmerstaaten										
Argentinien	100.0	a	m	m	67.2	23.6	9.2	m	a	m
Brasilien	m	m	m	m	m	a	m	40.1	a	59.9
Chile	100.0	n	100.0	n	8.5	6.6	84.9	32.8	23.9	43.2
Indonesien	100.0	a	100.0	a	58.7	a	41.3	29.7	70.3	a
Jordanien	m	m	m	m	m	a	m	m	a	m
Malaysia	91.0	9.0	85.8	14.2	61.7	a	38.3	92.9	a	7.1
Paraguay	100.0	a	m	m	61.4	4.4	34.3	m	m	m
Philippinen	a	a	100.0	a	a	a	a	24.8	a	75.2
Sri Lanka	m	m	m	m	m	m	m	100.0	n	n
Thailand	m	m	43.7	56.3	55.4	44.6	m	85.8	14.2	m
Uruguay	87.6	a	100.0	a	87.6	a	12.4	92.9	a	9.3

Quelle: OECD-Bildungsdatenbank. Anmerkungen s. Anhang 3.

Tabelle C3.4. **Zu erwartende Ausbildungsjahre für einen 17-Jährigen, nach Personen (1990, 1997), und Index der Veränderung der Studierendenzahl (1990=100)**

	Zu erwartende Ausbildungsjahre (Voll- und Teilzeit)						Veränderung der Studierendenzahl			
	Tertiärbereich B		Tertiärbereich A und weiterführende Forschungsprogramme		insgesamt		Studierendenzahl im Tertiärbereich (1990=100)		zurückzuführen auf	
	1990	1997	1990	1997	1990	1997	1990	1997	Veränderung der Größe des Altersjahrgangs	Veränderung der Bildungsbeteiligung
OECD-Länder										
Australien	1.3	1.4	1.3	1.8	2.9	3.7	100	134	102	131
Österreich	0.1	0.1	1.4	1.7	1.6	2.0	100	121	95	127
Kanada	1.2	1.8	2.0	2.0	3.4	4.1	100	115	99	119
Tschechische Republik	0.1	0.2	0.8	1.0	0.9	1.2	100	161	116	139
Dänemark	0.1	0.2	0.9	1.5	1.9	2.4	100	124	99	128
Finnland	0.5	0.6	1.5	2.6	2.2	3.4	100	138	91	152
Frankreich	x	x	x	x	1.8	2.5	100	130	95	138
Deutschland	m	0.3	m	1.5	m	1.8	100	106	m	m
Ungarn	a	a	0.7	1.3	0.7	1.4	100	205	112	182
Island	0.2	0.3	1.2	1.5	1.4	1.9	100	133	98	136
Irland	x	x	x	x	1.5	2.2	100	158	109	146
Italien	0.1	0.1	1.4	2.0	1.5	2.1	100	135	98	138
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Korea	0.4	0.9	1.2	1.8	1.7	2.9	100	157	97	166
Mexiko	m	m	0.7	0.8	0.8	0.9	100	128	114	112
Niederlande	a	a	1.0	1.4	1.8	2.2	100	105	89	121
Norwegen	0.7	0.9	0.8	1.3	2.0	2.9	100	142	96	148
Neuseeland	0.8	0.8	1.1	1.8	2.1	3.1	100	147	102	143
Polen	1.0	0.3	1.0	1.6	1.0	1.9	100	223	113	201
Portugal	x	x	x	x	0.9	2.2	100	268	105	257
Spanien	n	0.1	1.8	2.4	1.8	2.6	100	144	101	144
Schweden	x	x	x	x	1.6	2.4	100	149	98	153
Schweiz	0.5	0.7	0.6	0.7	1.3	1.5	100	113	95	121
Türkei	0.1	0.3	0.6	0.7	0.7	1.1	100	196	118	165
Vereinigtes Königreich	0.4	0.6	0.6	1.4	1.2	2.4	100	188	92	201
Vereinigte Staaten	1.3	1.4	1.7	1.8	3.4	3.7	100	106	96	108
Ländermittel	0.5	0.6	1.1	1.6	1.7	2.4	100	149	101	149
WEI-Teilnehmerstaaten										
Israel	0.3	0.5	0.9	1.5	1.5	2.5	100	199	126	159

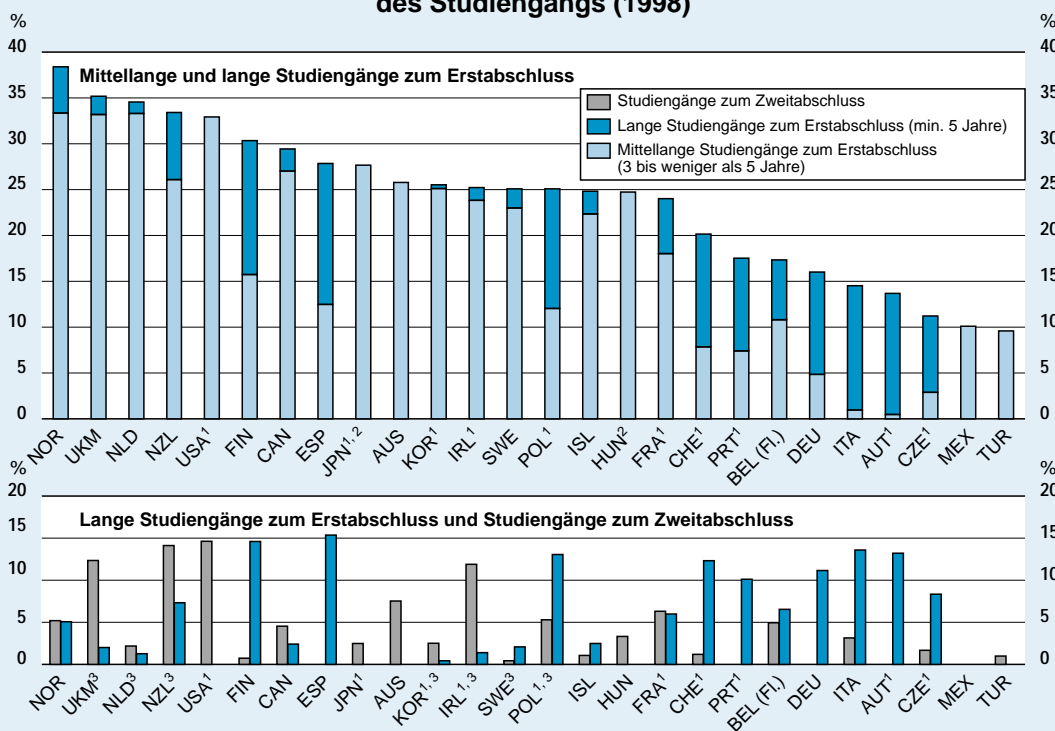
Anmerkung: Tertiärbereich in dieser Tabelle entspricht der alten Klassifikation (ISCED-76). Anderen Tabellen entsprechen der verbesserten Klassifikation von ISCED-97, die den Daten für 1998 zugrunde gelegt wurde. Tabelle C3.4 ist mit den anderen Tabellen dieser Veröffentlichung nicht voll vergleichbar.

Quelle: OECD-Bilddungsdatenbank. Anmerkungen s. Anhang 3.

STUDIENABSCHLUSS UND STUDIENABBRUCH IM TERTIÄRBEREICH

- Im Durchschnitt aller OECD-Länder schließen 24 Prozent eines Altersjahrganges einen Studiengang im Tertiärbereich A ab.
- Zwar hat die Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich in vielen OECD-Ländern stark zugenommen, aber nicht alle, die ein Studium aufnehmen, schließen es auch erfolgreich ab.
- Im Durchschnitt aller OECD-Länder macht ungefähr ein Drittel aller Studierenden des Tertiärbereich A keinen Abschluss; es gibt jedoch erhebliche Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. In einigen Ländern macht nur eine Minderheit den Abschluss, in anderen fast alle.

Grafik C4.1. Abschlussquoten im Tertiärbereich A nach Art und Dauer des Studiengangs (1998)



1. Bruttoabschlussquoten.
2. Mittellange und lange Studiengänge zum Erstabschluss zusammen.
3. Einschl. Studiengänge zu einem Zweitabschluss mit einer Gesamtdauer von weniger als 5 Jahren.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Verhältnisses Absolventen von mittellangen und langen Studiengängen zum Erstabschluss zu Bevölkerung im typischen Abschlussalter.

Quelle: OECD.

■ POLITISCHER HINTERGRUND

Dieser Indikator zeigt die Abschlussquoten im Tertiärbereich sowie die Aufteilung der Absolventen auf weitgefaste Fachbereiche.

Im Gegensatz zu den Kenngrößen für den Bildungsstand, die sich auf den Bestand an Kenntnissen und Fähigkeiten in der Bevölkerung beziehen, sind Abschlussquoten im Tertiärbereich ein Indikator dafür, in welchem Umfang die Bildungssysteme der einzelnen Länder zum gegenwärtigen Zeitpunkt hochspezialisierte Kenntnisse und Fähigkeiten vermitteln. Länder mit hohen Abschlussquoten im Tertiärbereich haben bzw. entwickeln derzeit aller Wahrscheinlichkeit nach eine hochqualifizierte Erwerbsbevölkerung.

Die sich ändernden Gegebenheiten des Arbeitsmarkts haben Auswirkungen auf die Studienfächer, die von den Studierenden gewählt werden. Die Beliebtheit bestimmter Studienfächer ihrerseits beeinflusst die Nachfrage nach Studiengängen und Fachrichtungen sowie die Versorgung mit neuen Hochschulabsolventen in den verschiedenen Fachgebieten. Die relative Beliebtheit eines bestimmten Studienfachs hängt von den Beschäftigungsaussichten für Studienabgänger mit den entsprechenden Fähigkeiten in diesem Fachgebiet sowie von den relativen Einkommensaussichten in den verschiedenen Berufen und Industriezweigen ab.

Der Indikator gibt auch die Abbruchquoten im Tertiärbereich A an

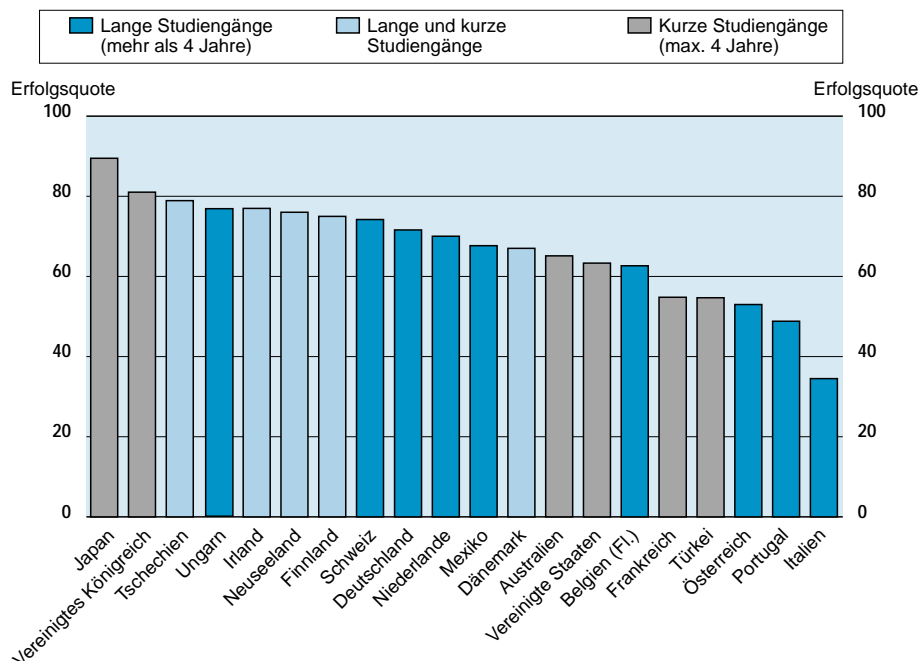
Sowohl Erfolgs- als auch Abbruchquoten können hilfreiche Indikatoren für die interne Effizienz von tertiären Bildungssystemen sein. Es gibt viele Gründe, warum Studierende die Hochschule verlassen: man merkt, dass man das falsche Fachgebiet oder den falschen Studiengang gewählt hat; die von den Bildungseinrichtungen vorgegebenen Mindestleistungen werden nicht erzielt; oder es findet sich bereits vor Abschluss des Studiums eine attraktive Beschäftigung. Obwohl ein Studienabbruch aus der Sicht des einzelnen Studierenden nicht unbedingt ein Anzeichen für ein persönliches Versagen ist, können hohe Studienabbruchquoten sehr wohl darauf hinweisen, dass das Bildungssystem den Bedürfnissen seiner Nutzer nicht gerecht wird. Die Studierenden sind vielleicht der Meinung, dass die angebotenen Studiengänge ihren Erwartungen bzw. den Arbeitsmarktanforderungen nicht entsprechen. Und es kann sein, dass die Studiengänge aus Sicht der Studierenden einfach zu lange dauern, um eine so lange Zeit außerhalb des Arbeitsmarktes zu rechtfertigen.

■ ERGEBNISSE UND ERLÄUTERUNGEN

Erfolgs- und Abbruchquoten bei Studiengängen des Tertiärbereiches A

Die Erfolgsquoten im Tertiärbereich A variieren in den einzelnen OECD-Länder erheblich und reichen von über 80 Prozent im Vereinigten Königreich bis zu höchstens 55 Prozent in Frankreich, Österreich, Portugal und der Türkei. In Italien beträgt die Erfolgsquote 35 Prozent (Grafik C4.2). Im OECD-Durchschnitt schließen ca. ein Drittel aller Studienanfänger im Tertiärbereich A diesen nicht mit einem Abschluss ab.

Im allgemeinen sind die Abbruchquoten in Ländern mit hauptsächlich länger dauernden Studiengängen zu einem Erstabschluss eher höher als in den Ländern, die vor allem kurze Studiengänge anbieten.

Grafik C4.2. **Erfolgsquoten im Tertiärbereich A
(zu einem Erstabschluss)**


Erfolgsquoten geben den Anteil von Studienanfänger in tertiären Studiengängen Typ A an, die erfolgreich einen Erstabschluss erlangen.

Programme sind klassifiziert nach ISCED-76.
Quelle: OECD.

Man könnte eine Wechselwirkung zwischen dem Zugang zu einer Ausbildung im Hochschulbereich und den Erfolgsquoten erwarten. Eine solche Beziehung ist jedoch in den 20 OECD-Ländern, für die Daten verfügbar sind, nicht nachzuweisen. Die Vereinigten Staaten, die zu den Ländern mit den höchsten Studienanfängerquoten im Hochschulbereich zählen, haben zum Beispiel unterdurchschnittliche Erfolgsquoten (63 Prozent). Im Gegensatz dazu weisen Finnland, Neuseeland und das Vereinigte Königreich sowohl Studienanfänger als auch Erfolgsquoten auf, die über dem OECD-Durchschnitt liegen. In Österreich liegen die Studienanfängerquoten unter dem OECD-Durchschnitt, es gehört aber gleichzeitig zu den Ländern mit den niedrigsten Erfolgsquoten im Hochschulbereich.

Die Daten über Erfolgsquoten zeigen keine Wechselwirkung zwischen vielfältigen Zugangsmöglichkeiten zur Tertiärausbildung und hohen Erfolgsquoten.

Abschlussquoten im Tertiärbereich insgesamt

Die Abschlussquoten im Tertiärbereich werden vom Angebot an und den Zugangsmöglichkeiten zu Studiengängen im Tertiärbereich sowie von der Nachfrage nach entsprechenden Kenntnissen und Fähigkeiten auf dem Arbeitsmarkt beeinflusst. Offensichtlich werden die Abschlussquoten im Tertiärbereich außerdem auch dadurch beeinflusst, wie die Hochschulabschlüsse und akademischen Grade in den einzelnen Ländern aufgebaut und organisiert sind.

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

Studiengänge im Tertiärbereich A, die weitgehend theoretisch orientiert sind und hinreichende Qualifikationen für den Zugang zu höheren forschungsorientierten Bildungsgängen und Berufen mit hohem Qualifikationsniveau vermitteln sollen, unterscheiden sich nach Aufbau und Umfang erheblich von Land zu Land. Die

Ausbildungsdauer im Tertiärbereich A, die zu einem Erstabschluss führen, variiert zwischen drei Jahren (z.B. der Bachelor's Degree in den meisten Fachbereichen in Irland und dem Vereinigten Königreich und die License in Frankreich) und bis zu fünf Jahren und länger (z.B. das Diplom in Deutschland und die Laurea in Italien).

Dieser Indikator unterscheidet zwischen verschiedenen Kategorien von Abschlüssen im tertiären Bereich: 1) erster akademischer Abschluss im Tertiärbereich B; 2) erster akademischer Abschluss im Tertiärbereich A; 3) zweiter akademischer Abschluss im Tertiärbereich A; 4) weiterführende Forschungsprogramme auf dem Niveau der Promotion (ISCED 6).

Um von den nationalen Abschlussstrukturen unabhängige Vergleiche zu ermöglichen, werden die Studiengänge nach der theoretischen Gesamtdauer im Tertiärbereich unterteilt.

Die Organisationsformen für Studiengänge im Tertiärbereich A an Hochschulen und anderen Einrichtungen unterscheiden sich in den einzelnen Ländern. Während in den meisten Ländern klar zwischen erstem und zweitem akademischem Abschluss, z.B. Undergraduate und Graduate Studies, unterschieden wird, kennen einige Länder diese Unterscheidung nicht. In dieser zweiten Ländergruppe erwirbt man einen Grad, der international mit dem Niveau eines "Master-Abschlusses" vergleichbar ist am Ende eines einzigen, jedoch längeren Studiengangs. Um die internationale Vergleichbarkeit zu gewährleisten, müssen deshalb zu akademischen Abschlüssen führende Studiengänge mit ähnlicher Gesamtdauer sowie die Abschlussquoten der zum ersten akademischen Abschluss führenden Studiengänge verglichen werden. Abschlüsse im Tertiärbereich A werden nach der theoretischen Gesamtdauer im Tertiärbereich untergliedert, um einen derartigen von den unterschiedlichen nationalen Abschlussstrukturen unabhängigen Vergleich zu ermöglichen. Zum Zwecke dieses Indikators werden Abschlüsse von Studiengängen mittlerer (3 bis unter 5 Jahre), langer (5 bis 6 Jahre) und sehr langer Studiendauer (über 6 Jahre) unterschieden. Abschlüsse, die nach kurzen Studiengängen von einer Dauer unter 3 Jahren erworben werden, gelten hier nicht als Zwischenqualifikation und werden somit nicht in die Beurteilung einbezogen. Zu einem zweiten Abschluss führende Studiengänge werden nach der kumulierten Dauer der zum ersten und zum zweiten Abschluss führenden Studiengänge klassifiziert, um Vergleiche zwischen den langdauernden Studiengängen, die zu einem ersten Abschluss führen und den zum zweiten Abschluss führenden zu erlauben.

Im Durchschnitt der OECD-Länder erzielen 24 Prozent der Personen eines Altersjahrganges einen Abschluss im Tertiärbereich A.

Im Durchschnitt der OECD-Länder erzielen 24 Prozent der Personen eines Altersjahrganges einen Abschluss im Tertiärbereich A. (Tabelle C4.2). Die Bandbreite reicht von über 32 Prozent in Neuseeland, den Niederlanden, Norwegen, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten bis zu weniger als 15 Prozent in Italien, Mexiko, Österreich, der Tschechischen Republik und der Türkei.

Etwas weniger als 5 Prozent der Personen im typischen Alter schließen einen zweiten Studiengang im Tertiärbereich A ab und 1 Prozent erwerben einen höheren forschungsbezogenen Abschluss (Grafik C4.2). Die Abschlussquoten für Studiengängen des Tertiärbereiches B liegen im Durchschnitt der OECD-Länder bei fast 12 Prozent des entsprechenden Altersjahrgangs.

Die Abschlussquoten für erste Studiengänge im Tertiärbereich A, die unter 5 Jahren

Im Durchschnitt der OECD-Länder schließen 17,5 Prozent eines Altersjahrganges einen mittellangen Erststudiengang (3 bis unter 5 Jahre) ab, wie zum Beispiel den Bachelor-Studiengang in den Vereinigten Staaten (Tabelle C4.2). In den Niederlanden, Norwegen, dem Vereinigten Königreich und den

Vereinigten Staaten erwirbt ca. jeder Dritte im typischen Abschlussalter einen Abschluss in einem Studiengang des Tertiärbereiches A mittlerer Dauer. Im Gegensatz dazu sind die Abschlussquoten von Studiengängen, die kürzer als 5 Jahre sind, in Italien, Österreich und der Tschechischen Republik praktisch zu vernachlässigen (unter 3 Prozent).

Zu einem Erstabschluss, wie dem deutschen Diplom oder dem italienischen Laurea, führende lange und sehr lange Studiengänge im Tertiärbereich A entsprechen häufig in Dauer und Abschluss den Studiengängen für einen Zweitabschluss in Ländern wie Australien und den Vereinigten Staaten. Die Abschlussquoten für lange und sehr lange Studiengänge für einen Erstabschluss liegen im Durchschnitt der OECD-Länder bei 6,2 Prozent und in Finnland, Italien, Österreich, Polen und Spanien bei 13 Prozent oder mehr (Grafik C4.1). In Portugal, der Schweiz und der Tschechischen Republik liegen die Abschlussquoten für lange und sehr lange Studiengänge des Tertiärbereiches A für den ersten Abschluss zwischen 8 und 13 Prozent.

Länder, deren Bildungssysteme im Tertiärbereich A nur längere Studiengänge für einen ersten Abschluss anbieten, haben offensichtlich insgesamt wesentlich niedrigere Abschlussquoten in als Länder, die auch kürzere Studiengänge in diesem Bereich anbieten. In den OECD-Ländern, in denen die Mehrheit der Erstabschlüsse in mittellangen Studiengängen erworben wird, liegen die Abschlussquoten für alle Studiengänge, die zu einem ersten Abschluss führen, bei rund 28 Prozent der jeweils typischen Altersjahrgänge. Andererseits haben die OECD-Länder, die keine kürzeren bzw. hauptsächlich längere Studiengänge anbieten, eine durchschnittliche Abschlussquote von 17 Prozent.

Die Möglichkeit, an kürzeren Studiengängen im Tertiärbereich A teilzunehmen, erhöht anscheinend die Zugangsmöglichkeiten zum Tertiärbereich (Indikator C3) und die Abschlussquoten (Tabellen C4.1 und C4.2). Um die Unterschiede bei den Abschlussquoten interpretieren zu können, müssen auch die Inhalte der Studiengänge, die Chancen auf dem Arbeitsmarkt, die sie eröffnen und die Abschlussquoten sowie die Bildungsinhalte im Tertiärbereich B sowie der post-sekundären, nicht tertiären Ausbildungsgänge berücksichtigt werden.

Die Abschlussquoten für einen zweiten Abschluss im Tertiärbereich A, wie dem Master in den Vereinigten Staaten, reichen von weniger als 1 Prozent in Finnland, Österreich, Schweden und der Türkei bis zu 12 Prozent und darüber in Irland, Neuseeland, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten. Der OECD-Durchschnitt liegt bei 4,7 Prozent. In Ländern, die hauptsächlich lange im Tertiärbereich A für einen ersten Abschluss anbieten, sind zweite Abschlüsse nicht üblich bzw. werden überhaupt nicht angeboten.

Im Durchschnitt erzielt rund 1 Prozent der jeweils typischen Altersjahrgänge in den OECD-Ländern einen höheren wissenschaftlichen Abschluss wie den Dokortitel. In Deutschland, Finnland und Schweden sind es rund 2 Prozent und in der Schweiz 2,5 Prozent.

Studiengänge im Tertiärbereich B sind mehr berufsorientiert und auf den direkten Eintritt in den Arbeitsmarkt ausgerichtet. Üblicherweise sind diese Studiengänge kürzer als die des Tertiärbereiches A (üblicherweise 2-3 Jahre), und im Allgemeinen gelten die in ihnen erworbenen Abschlüsse nicht als akademischer Abschluss.

dauern, betragen durchschnittlich 17,5 Prozent...

... und 6,2 Prozent für lange und sehr lange erste Studiengänge.

Bildungssysteme, die kürzere Studiengänge im Tertiärbereich A mit Abschluss anbieten, haben höhere Abschlussquoten bei den Erstabschlüssen.

Die Abschlussquoten für einen zweiten Abschluss im Tertiärbereich A reichen von unter 1 Prozent bis zu 12 Prozent.

Die Abschlussquoten im Tertiärbereich B reichen von unter 1,5 bis zu über 30 Prozent.



In der OECD insgesamt erwerben durchschnittlich 11,2 Prozent einer Alterskohorte Erstabschlüsse im Tertiärbereich B. Die mit über 25 Prozent höchsten Abschlussquoten haben Belgien (fläm. Teil), Finnland, Korea und Japan vorzuweisen. In diesen Ländern übertreffen die Abschlussquoten für Studiengänge im Tertiärbereich B die des Bereiches A. Die niedrigsten Abschlussquoten für Erstabschlüsse im Tertiärbereich B finden sich in Italien, den Niederlanden, Polen und Schweden. Dort gibt es weniger als zwei Absolventen pro 100 Personen des typischen Abschlussalters.

Gesamtabschlussquoten nach Studienfächern

Mit Ausnahme von drei Ländern sind die Sozial-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften zusammen die beliebteste Fächergruppe im Tertiärbereich A.

Außer in drei der Länder, die Daten vorlegten, werden die meisten Abschlüsse im Tertiärbereich A im Bereich der Sozial-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften verliehen. In Finnland und Korea werden die meisten Abschlüsse in Ingenieurwesen, Fertigung und Bauwesen vergeben, in Norwegen ist die Pädagogik der Spitzenreiter. In der gesamten OECD erwirbt durchschnittlich jeder dritte Student einen Abschluss der Sozial-, Rechts- oder Wirtschaftswissenschaften. An zweiter Stelle steht das Ingenieurwesen (15 Prozent), dicht gefolgt von den Geisteswissenschaften und Kunst (14 Prozent) sowie der Pädagogik (14 und 13 Prozent). Dennoch gibt es bei den Präferenzen der Jugendlichen erhebliche Unterschiede zwischen den Ländern (Grafik C4.3). Der Prozentsatz der in den Sozial-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften erworbenen Abschlüsse im Tertiärbereich A reicht von ca. 18 Prozent in Norwegen bis zu 49 Prozent in Mexiko.

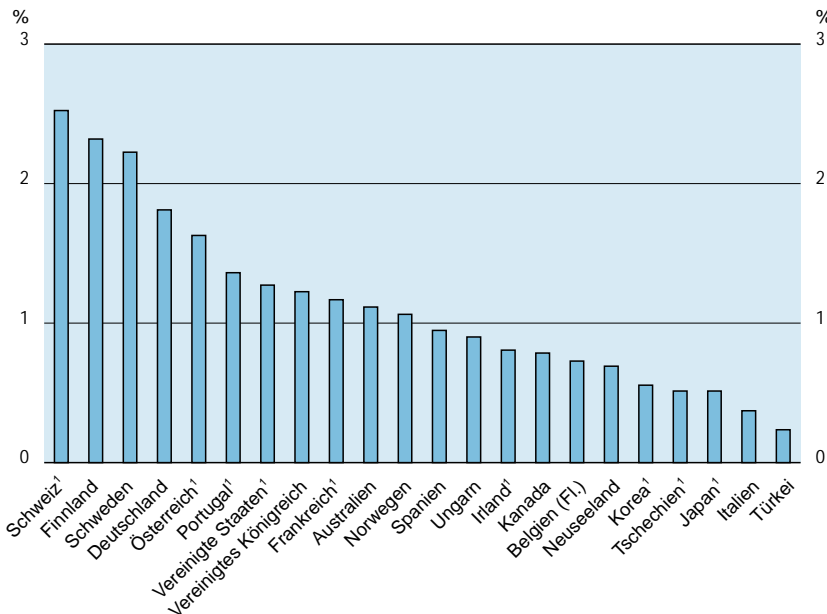
Der Prozentsatz der Studierenden in technisch oder naturwissenschaftlich ausgerichteten Studienfächern (Ingenieurwesen, Fertigung und Bauwesen, Biowissenschaften, Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik und Informatik, jedoch ohne Gesundheit und soziale Dienste) schwankt zwischen 20 Prozent oder weniger in Island, Norwegen, Polen sowie den Vereinigten Staaten und bis zu 33 Prozent und mehr in Deutschland und Korea. Bemerkenswert ist hier insbesondere die relative Bedeutung der Fächergruppe Gesundheit und soziale Dienste. Hier reicht das Spektrum von weniger als 5 Prozent der Abschlüsse in Frankreich, Japan und Polen bis zu über 19 Prozent in Italien, Norwegen und Schweden.

Die Abschlussquoten in den naturwissenschaftlich ausgerichteten Fächern unterscheiden sich weniger zwischen den einzelnen Ländern als die Abschlussquoten insgesamt.

Die unterschiedlichen Abschlussquoten der einzelnen Länder (Tabelle C4.2) lassen sich teilweise durch die Unterschiede in der Anzahl der Abschlüsse des Tertiärbereich A in den Fächern Pädagogik und Geisteswissenschaften erklären. In den Ländern mit hohen Abschlussquoten gibt es durchschnittlich einen höheren Anteil von Absolventen der Erziehungs- und Geisteswissenschaften und einen geringeren Anteil von Absolventen in den naturwissenschaftlich ausgerichteten Fächern. Mit anderen Worten schwankt die Anzahl der Absolventen der naturwissenschaftlich ausgerichteten Fächer zwischen den Ländern nicht so stark wie die Abschlussquoten insgesamt.

Die Verteilung der erworbenen Abschlüsse auf die Studienfächer richtet sich nach deren relativen Beliebtheit bei den Studierenden, der relativen Anzahl der für diese an Hochschulen und entsprechenden Bildungseinrichtungen zugelassenen Studierenden und der Struktur der in diesen Studienfächern angebotenen Abschlüsse in dem jeweiligen Land. In den Vereinigten Staaten werden zum Beispiel in den Geisteswissenschaften in der Regel verschiedene

Grafik C4.3. Abschlussquoten bei weiterführenden Forschungsprogrammen (1998)



Diese Studiengänge sind gehobenen Studien und originärer Forschung gewidmet und führen zur Anerkennung einer gehobenen Forschungsbefähigung.

1. Bruttoabschlussquoten.
Quelle: OECD.

C4

aufeinander aufbauende Abschlüsse erworben (Bachelor, Master und Ph.D.), während in den Rechtswissenschaften in der Regel nur ein Abschluss erworben wird (Juris Doctor oder J.D.). Daher ist die relative Beliebtheit der Geisteswissenschaften im Vergleich zu den Rechtswissenschaften vielleicht zu hoch angesetzt, da ja der Einzelne mehrere geisteswissenschaftliche Abschlüsse erwerben kann.

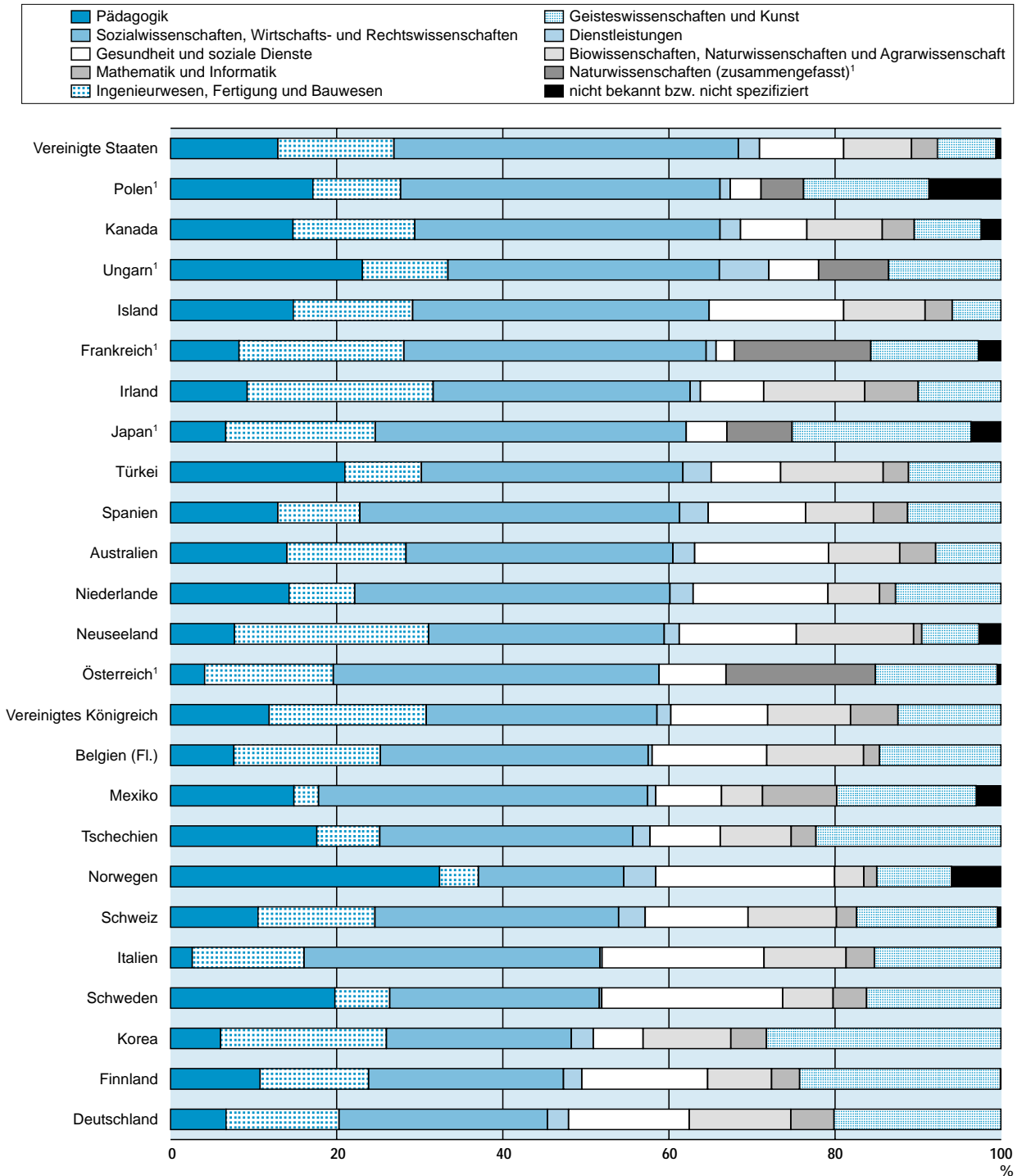
Auch im berufsorientierteren Tertiärbereich B konzentrieren sich die meisten Absolventen in den Geistes-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften zusammengekommen, in der OECD ist das durchschnittlich jeder vierte Absolvent (Tabelle C4.3b). An zweiter Stelle unter den Studienfächern der Studiengänge des Tertiärbereiches B steht die Pädagogik, gefolgt von Ingenieurwesen, Fertigung und Bauwesen sowie Gesundheit und soziale Dienste.

Sozial-, Rechts-, Wirtschaftswissenschaften und Pädagogik sind auch im Tertiärbereich B beliebt.

Generell ist der Anteil der Absolventen von Studiengängen in Pädagogik, Gesundheit und soziale Dienste, Dienstleistungen und Informatik größer als im Tertiärbereich A.

Die Konzentration auf bestimmte Studienfächer auf diesem Niveau hängt sehr stark davon ab, ob man auch im post-sekundären, nicht tertiären Bereich oder im Tertiärbereich A ähnliche Fachgebiete studieren bzw. sich auf ähnliche Berufe vorbereiten kann. Wenn z.B. Krankenschwestern in einem bestimmten Land vor allem in Bildungsgängen des Tertiärbereichs außerhalb der Hochschulen ausgebildet werden, wird der Anteil der Absolventen mit einem Abschluss im medizinischen Bereich außerhalb der Hochschulen höher sein, als

Grafik C4.4. Verteilung der Fächergruppen, in denen Abschlüsse im Tertiärbereich A und weiterführenden Forschungsprogramme erlangt werden (in %) (1998)



1. Biowissenschaften, Naturwissenschaften, Agrarwissenschaft, Mathematik und Informatik in 'Naturwissenschaften (zusammengefasst)', da nicht getrennt verfügbar.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Abschlüsse in tertiären Studiengängen Typ A und weiterführenden Forschungsprogramme in Pädagogik, Geisteswissenschaften und Kunst, und Sozialwissenschaften, Wirtschafts- und Rechtswissenschaften.

Quelle: OECD.

wenn Krankenschwestern vor allem im Sekundarbereich II oder im Hochschulbereich ausgebildet werden.

Geschlechtsspezifische Unterschiede bei den Abschlüssen im tertiären Bildungsbereich

Die Abschlussquoten in Studiengängen des Tertiärbereich A für Frauen entsprechen oder übersteigen in 15 von 22 OECD-Ländern diejenigen der Männer (Grafik C4.4). Im Durchschnitt der OECD-Länder sind 53 Prozent der Studierenden, die einen ersten Abschluss in einem Studiengang im Tertiärbereich A erwerben, Frauen. In Neuseeland, Norwegen, Portugal und Schweden liegt der Anteil der Frauen bei über 60 Prozent, während er in Deutschland, Japan, Korea, der Schweiz und der Türkei 43 Prozent und weniger beträgt.

Es sind auch eher die Frauen, die einen zweiten Abschluss des Tertiärbereich A erwerben - 52 Prozent aller zweiten Abschlüsse in werden von Frauen erlangt.

In den meisten OECD-Ländern erwerben Männer weiterhin häufiger höhere forschungsorientierte Abschlüsse als Frauen (Tabelle C4.4). Die Abschlussquoten für höhere forschungsorientierte Studiengänge, z.B. Promotionsstudiengänge, sind in allen Ländern für Frauen niedriger als für Männer. Im Durchschnitt aller OECD-Länder sind fast zwei Drittel aller Absolventen auf diesem Niveau männlich. In Japan werden 83 Prozent der höheren forschungsorientierten Abschlüsse von Männern erworben. Der geschlechtsspezifische Unterschied ist in allen Studienfächern zu beobachten und in den Geisteswissenschaften und der Medizin, den Studienfächern mit dem höchsten Frauenanteil unter den Absolventen eines ersten Hochschulstudiums in allen Ländern, ist er sogar noch deutlicher ausgeprägt.

Eine Kennzahl für geschlechtsspezifische Unterschiede bei der Belegung der Studienfächer ist der Prozentsatz der von Frauen in einem bestimmten Studienfach erworbenen Hochschulabschlüsse. In allen OECD-Ländern, für die Daten über die Anzahl der Absolventen nach Studienfach und Geschlecht zur Verfügung stehen, ist der höchste Anteil von weiblichen Studienabsolventen in den Fächern Geisteswissenschaften und Kunst, Pädagogik sowie Gesundheit und soziale Dienste zu verzeichnen (im Durchschnitt 69 bzw. 65 Prozent). In den Studienfächern Mathematik und Informatik, Ingenieurwesen, Fertigung und Bauwesen erwerben jedoch weit weniger Frauen als Männer einen Hochschulabschluss. Der Anteil der von Frauen erworbenen Abschlüsse im Tertiärbereich A in Ingenieurwesen, Fertigung und Bauwesen reicht von 12 Prozent und weniger in Japan, den Niederlanden und der Schweiz bis zu über 28 Prozent in Italien und Neuseeland. Die geschlechtsspezifischen Unterschiede in den Biowissenschaften, Naturwissenschaften und Agrarwissenschaft sind weniger deutlich. Durchschnittlich sind 44 Prozent aller Absolventen weiblich. In Frankreich, Italien, Irland und Polen stellen die Frauen die Mehrheit der Absolventen in diesen Fächern.

Ingenieurwesen, Fertigung und Bauwesen sind für Frauen auch in den Studiengängen Tertiärbereich B eher ungewöhnliche Fachgebiete. Der Anteil der von Frauen erworbenen Abschlüsse im Tertiärbereich B in Ingenieurwesen, Fertigung und Bauwesen reicht von 7 Prozent und darunter in Deutschland, Luxemburg und den Niederlanden bis zu über 35 Prozent in Korea und Neuseeland.

In den meisten Ländern entsprechen oder übersteigen die Abschlussquoten für den ersten und den zweiten Abschluss im Tertiärbereich A für Frauen diejenigen der Männer ...

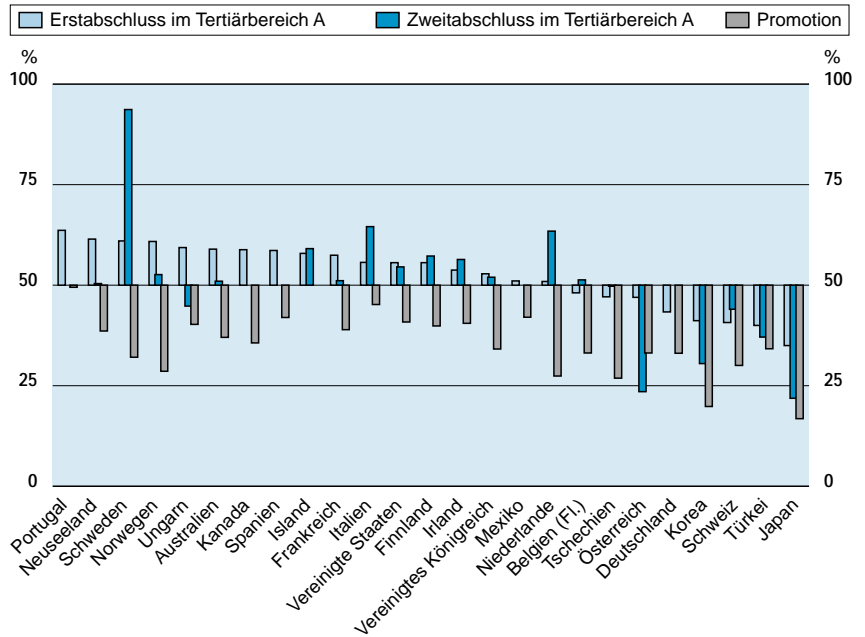
... aber Männer erwerben in der Regel immer noch mehr Doktorgrade als Frauen.

Frauen erwerben weitaus weniger Hochschulabschlüsse in Mathematik und Informatik sowie im Ingenieur- und Bauwesen als Männer.

C4

Grafik C4.5. Anteil der von Frauen erworbenen tertiären Abschlüsse (1998)

50% in dieser Grafik bedeutet, dass der Anteil von Männern und Frauen an den Absolventen gleich ist.

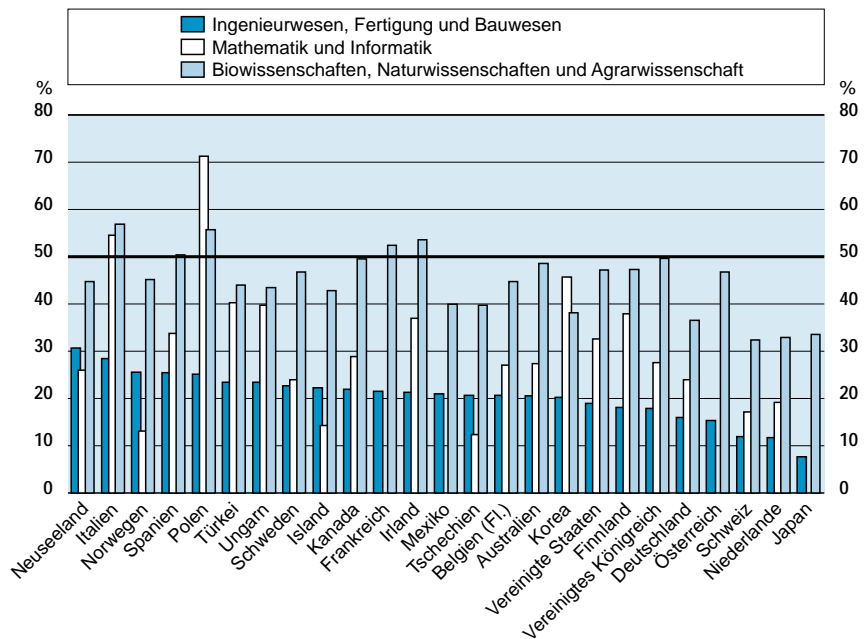


Reihenfolge der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der von Frauen erworbenen Erstabschlüsse im Tertiärbereich A

Quelle: OECD.

Grafik C4.6. Anteil der in den Ingenieur- und Naturwissenschaften von Frauen erworbenen Abschlüsse (Tertiärbereich A) (1998)

50% in dieser Grafik bedeutet, dass der Anteil von Männern und Frauen an den Absolventen gleich ist.



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der von Frauen erworbenen Abschlüsse in den Ingenieurwissenschaften

Quelle: OECD.

■ DEFINITIONEN

Erfolgsquoten in einem Studiengang im Tertiärbereich A werden definiert als der Anteil von Studienanfängern im Tertiärbereich, die diesen mit einem ersten Abschluss beenden. Studienabbrecher werden dementsprechend definiert als Studierende, die den Hochschulbereich verlassen, ohne einen ersten Abschluss in einem tertiären Studiengang A oder einen vergleichbaren Abschluss erworben zu haben. Als erster Abschluss im Tertiärbereich gilt unabhängig von der Studiendauer jeder Abschluss, der am Ende eines Studiengangs erworben wird, für den nicht der erfolgreiche Abschluss eines Studiengangs im Tertiärbereich A Voraussetzung ist.

Eine Möglichkeit, Erfolge im Tertiärbereich A auszudrücken, besteht darin, die Anzahl der Studierenden, die einen ersten Abschluss erwerben, zu der Anzahl der Studienanfänger in diesem Bereich n Jahre zuvor in Beziehung zu setzen, wobei n die Anzahl der Jahre eines Vollzeitstudiums angibt, die für den Erwerb des Abschlusses erforderlich sind. Dieses Verfahren, das als „Querschnitts-Kohortenverfahren“ bezeichnet wird, ist die hier benutzte Standardmethode. Das „Querschnitts-Kohortenverfahren“ zeigte bei den meisten Ländern eine hohe Entsprechung zu den jeweiligen nationalen Statistiken (weitere nationale Statistiken s. Anhang 3). Es gibt jedoch die Situation nicht für alle Länder genau wider, bzw. konnte in einigen Ländern nicht für die Berechnung herangezogen werden, da verlässliche Daten über die Zahl an Studienanfänger n Jahre zuvor fehlten. Für diese Länder wurden nationale Schätzungen in diesen Indikator aufgenommen.

Drei verschiedene Möglichkeiten der Berechnung der Erfolgsquoten wurden für die nationalen Schätzungen benutzt: 1. die Berechnungen beruhen auf dem Querschnitts-Kohortenverfahren, es wurden jedoch detailliertere bzw. verlässlichere nationale Daten über Studienanfänger und Absolventen verwendet; 2. die Berechnungen basierten auf einzelnen Verzeichnissen über Studierende, dieses Verfahren wird als „echtes Kohortenverfahren“ bezeichnet; 3. die Merkmale von zwei aufeinander folgenden Jahren werden verwendet, um die Wahrscheinlichkeit von Studienabschluss bzw. Studienabbruch einer Kohorte hochzurechnen. Dieses Verfahren wird als „synthetisches Kohortenverfahren“ bezeichnet.

Bei Verwendung des „Querschnitts-Kohortenverfahrens“ gibt das Referenzjahr das Referenzjahr für die Anzahl der Absolventen und das Eintrittsjahr das Referenzjahr für die Anzahl der Studienanfänger an. Wird das „wahre Kohortenverfahren“ angewendet, gibt das Eintrittsjahr an, in welchem Jahr die erfasste Kohorte von Studierenden mit dem Studium begonnen hat. Der Studienverlauf der einzelnen Studierenden wurde jeweils einzeln bis zum Referenzjahr verfolgt, unabhängig davon, ob das Studium abgebrochen oder abgeschlossen wurde. In diesem Fall ist der Unterschied zwischen dem Referenzjahr und dem Eintrittsjahr kein Anzeichen für die übliche Studiendauer. Wird das synthetische Kohortenverfahren angewendet, gibt das Referenzjahr das Jahr an, auf das sich alle erfassten Möglichkeiten eines Abschlusses oder Studienabbruchs beziehen. Da hierbei verschiedene Kohorten von Studienanfängern gleichzeitig erfasst werden, sind alle Eintrittsjahre von gleicher Bedeutung.

Als Absolventen im Tertiärbereich gelten alle Personen, die in einem bestimmten Referenzjahr einen Abschluss im Tertiärbereich A oder B oder einen gleichwertigen Abschluss erwerben. Der Indikator unterscheidet zwischen verschiedenen Kategorien von Abschlüssen: 1. erster akademischer Abschluss im

Die Daten zu den Erfolgs- und Abbruchquoten beziehen sich auf internationale und nationale Statistiken zu Erfolgsquoten im Hochschulbereich.

Sie beruhen auf einer in den OECD-Mitgliedsstaaten 1997 durchgeführten speziellen Erhebung (Einzelheiten s. Anhang 3).

C4

Die Daten über die Absolventen beziehen sich auf 1997/98 und beruhen auf der UOE-

*Datenerhebung zur
Bildungsstatistik und
dem 1999 von der
OECD durchgeführten
World Education
Indicators Pilot Project
(Einzelheiten s.
Anhang 3).*

Tertiärbereich B; 2) erster akademischer Abschluss im Tertiärbereich A; 3) zweiter akademischer Abschluss im Tertiärbereich A; 4) höhere Forschungsqualifikation auf dem Niveau der Promotion (ISCED 6). Für einige Länder fällt eine eindeutige Differenzierung schwer, so dass Daten für die entsprechenden Kategorien nicht immer verfügbar sind. In diesen Fällen wurden die Absolventen von dem jeweiligen Land der passendsten Kategorie zugeordnet. Abschlüsse im Tertiärbereich A wurden außerdem nach der theoretischen Studiendauer in diesem Bereich untergliedert, um Vergleiche unabhängig von der jeweils landespezifischen Abschluss-Struktur zu ermöglichen (s.o.)

Tabelle C4.2 zeigt die Nettoabschlussquoten. Die Nettoabschlussquoten werden berechnet, indem die altersspezifischen Abschlussquoten derjenigen Länder addiert werden, die Informationen über Absolventen nach einzelnen Jahrgängen bereitstellen konnten. Die Nettoabschlussquoten können interpretiert werden als prozentualer Anteil derjenigen einer virtuellen Alterskohorte, die einen Abschluss im Tertiärbereich erwerben. Dadurch müssen keine Änderungen der Populationsgröße oder des üblichen Abschlussalters berücksichtigt werden. Für diejenigen Länder, die keine ausführlichen Daten bereitstellen konnten, werden die Bruttoabschlussquoten dargestellt. Sie sind weniger von den Änderungen der Populationsgröße während eines bestimmten Zeitraums betroffen. Den Bruttoabschlussquoten wurden die Nettoabschlussquoten gegenübergestellt, um festzustellen, inwieweit sie unabhängig von demografischen Veränderungen über die Zeit sind. Zur Berechnung der Bruttoabschlussquoten gab jedes Land das typische Abschlussalter an. Die Absolventen können jedoch jeden Alters sein. Zur Berechnung der Bruttoabschlussquoten wird die Anzahl der Absolventen durch die Population im üblichen Abschlussalter geteilt (Anhang 1). In vielen Ländern ist es jedoch schwierig, ein typisches Abschlussalter anzugeben, weil die Altersverteilung der Absolventen zu breit gestreut ist.

Tabelle C4.4 zeigt die prozentuale Aufteilung der Abschlüsse auf die Fächergruppen. Die im Referenzjahr abgehenden Hochschulabsolventen wurden entsprechend ihrer Studienfächer in Kategorien unterteilt. Absolventen können aus jeder Art der in Tabelle C4.2 (Spalten B-G) angegebenen Studiengänge hervorgegangen sein. Die Vergleichbarkeit der Ergebnisse hängt stark davon ab, inwieweit die Länder sich konsequent an die Fächerdefinitionen nach ISCED (Anhang 3) halten konnten. Die Länder weichen in ihrer Klassifikation von Bildungsgängen nach Studienfach immer noch erheblich voneinander ab.

Tabelle C4.1. **Erfolgs- und Abbruchquoten im Tertiärbereich A**

	Referenzjahr	Anfangsjahr	Anzahl von Jahren zum Abschluss im typischen Studiengang	Methode	Quelle	Erfolgsquote	Abbruchquote
Australien	1996	1994	3	Querschnittskohorte	OECD Datenbank	65	35
Österreich	1996	1989	7	Querschnittskohorte	Nationale Berechnungen	53	47
Belgien (Flämischer Teil)	1996	~	~	Querschnittskohorte	OECD Datenbank	63	37
Tschechische Republik	1995	1992	4	Querschnittskohorte	OECD Datenbank	79	21
Dänemark	1995	~	~	Synthetische Kohorte	Nationale Berechnungen	67	33
Finnland	1996	1985	5	Echte Kohorte	Nationale Berechnungen	75	25
Frankreich	1995	1991	5	Querschnittskohorte	OECD Datenbank	55	45
Deutschland	1995	1990	6	Querschnittskohorte	OECD Datenbank	72	28
Ungarn	1997	~	3, 4 or 5	Gewichteter Querschnitt	Nationale Berechnungen	77	23
Irland	1995	1992	4	Querschnittskohorte	OECD Datenbank	77	23
Italien	1996	1991	6	Querschnittskohorte	OECD Datenbank	35	65
Japan	1995	1992	4	Querschnittskohorte	OECD Datenbank	90	11
Mexiko	1996	1992	5	Querschnittskohorte	Nationale Berechnungen	68	32
Niederlande	~	~	~	Echte Kohorte	Nationale Berechnungen	70	30
Neuseeland	1995	1992	4	Querschnittskohorte	OECD Datenbank	76	24
Portugal	1993	1991	3	Querschnittskohorte	OECD Datenbank	49	51
Schweiz	1996	1991	6	Querschnittskohorte	OECD Datenbank	74	30
Türkei	1995	1992	4	Querschnittskohorte	OECD Datenbank	55	45
Vereinigtes Königreich	1996	~	~	Gewichteter Querschnitt	Nationale Berechnungen	81	19
Vereinigte Staaten	1994	1990	4	Echte Kohorte	Nationale Berechnungen	63	37

Anmerkung: Alle Daten nach ISCED-76.

Quelle: OECD-Bildungsdatenbank. Anmerkungen s. Anhang 3.

Tabelle C4.2. Abschlussquoten im Tertiärbereich nach Art des Ausbildungsgangs (1998)

Tertiärbereich B (Erstabschlüsse)	Tertiärbereich A					weiterführende Forschungs- programme (z.B. Promotion)	
	Mittellanges Studium zum Erstabschluss (3 bis weniger als 5 J.)	Langes Studium zum Erstabschluss (5 bis 6 Jahre)	Sehr langes Studium zum Erstabschluss (mehr als 6 Jahre)	Studium zum Zweitabschluss kurz: < 6 J.	Studium zum Zweitabschluss lang: > 6 J.		
	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)	(G)	
OECD-Länder							
Australien	m	25.8	a	a	7.5	n	1.1
Österreich*	10.5	0.5	13.2	n	n	n	1.6
Belgien (Flämischer Teil)	25.8	10.8	5.6	1.0	4.9	x	0.7
Kanada	5.5	27.0	1.4	1.0	4.5	m	0.8
Tschechische Republik*	4.5	2.9	8.3	a	1.7	a	0.5
Dänemark	m	m	m	m	m	m	m
Finnland	28.4	15.7	14.6	a	m	0.7	2.3
Frankreich *	17.5	18.0	5.1	0.9	6.3	a	1.2
Deutschland	12.5*	4.8	11.2	a	a	a	1.8
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	m	24.7	x	a	3.3	x	0.9
Island	9.8	22.3	2.5	n	1.1	n	n
Irland*	17.7	23.8	1.4	x	11.9	x	0.8
Italien	0.3	0.9	13.6	a	2.2	0.9	0.4
Japan*	29.9	27.7	x	a	2.5	a	0.5
Korea*	29.8	25.1	a	0.4	2.5	a	0.6
Luxembourg*	7.4	a	a	a	a	a	a
Mexiko	m	10.1	m	m	m	m	x
Niederlande	0.8	33.3	1.3	a	1.9	0.3	x
Neuseeland	12.7	26.1	6.7	0.6	14.1	n	0.7
Norwegen	6.3	33.3	3.8	1.2	1.0	4.2	1.1
Polen*	0.8	12.0	13.0	a	5.3	a	m
Portugal *	6.5	7.4	10.1	n	m	m	1.4
Spanien	4.1	12.5	15.4	n	x	m	0.9
Schweden	1.5	23.0	2.0	0.1	0.4	n	2.2
Schweiz*	m	7.8	11.3	1.0	a	1.2	2.5
Türkei	6.4	9.6	a	a	0.8	0.2	0.2
Vereinigtes Königreich	11.1	33.2	1.9	0.1	12.3	x	1.2
Vereinigte Staaten*	9.2	32.9	a	a	12.4	2.2	1.3
Ländermittel	11.2	17.5	5.5	0.2	4.0	0.4	1.0
WEI-Teilnehmerstaaten							
Argentinien*	10.0	a	9.0	a	m	m	m
Chile*	10.0	5.2	5.9	0.1	n	n	0.4
China*	8.0	2.7	x	x	x	x	n
Ägypten*	2.0	12.6	1.0	0.2	a	a	0.4
Israel*	m	25.9	a	a	8.4	a	0.9
Jordanien*	9.0	11.5	2.0	n	a	a	n
Malaysia*	10.0	5.5	m	a	m	m	m
Paraguay*	3.0	m	m	m	m	m	m
Philippinen*	a	19.6	3.4	a	4.3	a	0.1
Thailand*	9.0	11.6	x	n	n	n	n
Uruguay*	5.0	1.2	3.8	0.7	a	a	1.1

Anmerkung: Kurze Hochschul-Studiengänge mit einer Dauer unter 3 Jahren sind in diesem Indikator nicht eingeschlossen.

Alle Abschlussquoten sind Netto-Abschlussquoten, außer in den mit * gekennzeichneten Staaten.

Quelle: OECD-Bildungsdatenbank. Anmerkungen s. Anhang 3.

Tabelle C4.3a. Verteilung von Studienabschlüssen im Tertiärbereich A (in%), nach Fächergruppen (1998)

Pädagogik	Geisteswissenschaften und Kunst	Sozialwissenschaften, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften	Dienstleistungen	Ingenieurwesen, Fertigung und Bauswesen	Agrarwissenschaft	Gesundheit und Soziales	Biowissenschaften	Naturwissenschaften	Mathematik und Statistik	Informatik	Unbekannt, bzw. nicht benannt	
Australien	14,0	14,3	32,1	2,6	7,9	1,4	16,1	6,1	1,1	0,6	3,7	n
Österreich ¹	4,1	15,5	39,2	n	14,7	4,2	8,0	13,7	x	x	x	0,5
Belgien (Flämischer Teil)	7,6	17,7	32,2	0,5	14,6	5,3	13,8	4,1	2,2	0,8	1,1	n
Kanada	14,7	14,7	36,7	2,5	8,0	1,2	8,0	5,7	2,2	1,6	2,3	2,4
Tschechische Republik	17,6	7,6	30,5	2,1	22,3	5,7	8,5	1,2	1,7	0,4	2,6	n
Dänemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Finnland	10,8	13,1	23,5	2,2	24,2	3,1	15,1	1,7	2,9	1,3	2,1	0,1
Frankreich ¹	8,2	19,9	36,4	1,2	12,9	0,5	2,2	15,9	x	x	x	2,7
Deutschland	6,7	13,6	25,1	2,5	20,1	2,7	14,5	2,8	6,8	2,1	3,1	n
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn ¹	23,1	10,3	32,7	6,0	13,5	3,9	6,0	4,5	x	x	x	n
Island	14,8	14,4	35,7	a	5,9	a	16,2	6,1	3,7	0,6	2,7	n
Irland	9,2	22,4	30,9	1,2	10,0	1,7	7,6	6,6	3,9	0,7	5,7	n
Italien	2,6	13,5	35,7	0,3	15,2	2,2	19,5	5,7	2,0	2,3	1,1	n
Japan ¹	6,6	18,0	37,5	m	21,6	3,4	4,9	4,4	x	x	x	3,6
Korea	6,0	20,0	22,3	2,7	28,2	3,9	6,0	1,9	4,8	2,4	1,9	n
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	15,0	3,0	40,0	1,0	17,0	2,0	8,0	1,0	2,0	1,0	8,0	3,0
Niederlande ²	14,3	7,9	38,0	2,8	12,7	2,4	16,2	1,1	2,7	0,5	1,4	m
Neuseeland	7,7	23,4	28,4	1,8	6,9	1,8	14,1	0,4	11,8	0,1	0,9	2,7
Norwegen	32,4	4,7	17,5	3,8	9,0	1,3	21,5	0,9	1,4	0,3	1,2	6,0
Polen ^{1,2}	17,1	10,6	38,4	1,2	15,1	2,9	3,7	2,2	x	x	x	8,7
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Spanien	12,9	9,9	38,5	3,4	11,2	2,9	11,7	2,1	3,2	1,3	2,8	n
Schweden	19,8	6,6	25,2	0,3	16,2	1,1	21,8	5,0	x	4,0	x	n
Schweiz	10,5	14,1	29,3	3,2	17,0	1,6	12,4	4,1	4,9	1,0	1,4	0,4
Türkei	21,0	9,2	31,5	3,4	11,1	4,9	8,4	1,7	5,7	2,5	0,6	n
Vereinigtes Königreich	11,9	18,9	27,8	1,7	12,4	1,2	11,7	4,3	4,5	1,5	4,2	n
Vereinigte Staaten	12,9	14,0	41,4	2,6	7,0	2,1	10,1	4,4	1,7	1,0	2,1	0,6
Ländermittel	12,9	13,5	32,3	2,0	14,2	2,5	11,4	3,2	3,3	1,2	2,3	1,3

1. Alle Naturwissenschaften in Biowissenschaften enthalten.

2. Nur Ausbildungsgänge zu einem Erstabschluss.

Quelle: OECD-Bildungsdatenbank. Anmerkungen s. Anhang 3.

Tabelle C4.3b. Verteilung von Studienabschlüssen im Tertiärbereich B (in%), nach Fächergruppen (1998)

	Pädagogik	Geisteswissenschaften und Kunst	Sozialwissenschaften, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften	Dienstleistungen	Ingenieurwesen, Fertigung und Bauswesen	Agrarwissenschaft	Gesundheit und Soziales	Biowissenschaften	Naturwissenschaften	Mathematik und Statistik	Informatik	Unbekannt, bzw. nicht benannt
Australien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Österreich ¹	31,8	2,2	1,8	5,7	39,0	4,7	12,6	2,3	x	x	x	n
Belgium (Flemish Community) ²	22,3	5,8	25,7	0,7	12,9	n	28,8	0,4	n	n	3,4	n
Kanada ²	4,8	8,1	28,1	12,7	16,9	3,2	20,0	0,1	0,1	m	4,9	1,2
Tschechische Republik	15,1	12,3	39,6	2,6	12,3	4,7	10,6	0,9	0,7	0,5	0,7	n
Dänemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Finnland	0,1	2,5	37,8	10,5	11,2	2,3	31,6	a	a	a	4,1	n
Frankreich ^{1,2}	m	m	41,3	5,3	28,5	n	17,1	2,4	x	x	x	5,4
Deutschland	10,3	1,2	14,6	6,0	14,4	3,6	48,4	a	a	a	0,4	1,0
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Island	37,8	18,3	22,7	a	4,4	a	1,7	a	a	a	15,1	n
Irland	0,5	7,1	32,3	10,8	22,4	1,6	6,4	4,3	4,3	n	10,3	n
Italien	49,9	50,1	a	a	a	a	a	a	a	a	a	n
Japan ¹	7,8	16,5	9,2	7,3	16,1	0,5	15,3	n	n	n	n	27,3
Korea	7,9	14,1	19,8	4,5	43,9	1,1	8,2	n	n	n	0,4	n
Luxembourg ²	30,7	4,0	35,6	m	14,6	m	8,6	m	m	m	6,5	n
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande ²	m	m	36,2	14,0	1,9	m	44,6	m	m	m	3,3	m
Neuseeland	42,2	7,8	24,7	6,4	4,6	3,1	8,4	0,9	0,3	n	0,7	0,9
Norwegen	2,6	5,1	75,0	6,6	0,7	1,0	1,7	0,1	a	a	5,9	1,4
Polen	100,0	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Spanien	5,9	4,4	33,1	12,5	24,0	0,7	11,7	n	n	n	7,8	n
Schweden	5,8	7,0	17,2	1,5	37,2	8,7	19,2	n	x	3,5	x	n
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei ²	n	2,5	37,8	11,1	23,1	3,8	18,2	n	1,0	n	2,6	n
Vereinigtes Königreich	7,0	8,2	21,4	2,8	11,6	2,3	35,2	1,8	2,0	0,5	7,2	n
Vereinigte Staaten	3,0	0,2	33,3	9,1	16,8	1,7	30,7	a	a	a	3,1	2,2
Ländermittel	18,7	9,1	24,9	5,8	16,4	2,3	16,2	0,5	0,5	0,3	3,6	1,6

1. Alle Naturwissenschaften in Biowissenschaften enthalten.

2. nur Ausbildungsgänge zu einem Erstabschluss.

Quelle: OECD-Bildungsdatenbank. Anmerkungen s. Anhang 3.

Tabelle C4.4. Anteil der tertiären Abschlüsse von Frauen, außerhochschulisch und an den Hochschulen, (in %), nach Fächergruppen (1998)

Alle Fächergruppen	Gesundheit und Soziales		Biowissenschaften, Naturwissenschaften & Agrarwissenschaft		Mathematik und Informatik		Geisteswissenschaften, Kunst und Pädagogik		Sozialwissenschaften, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften sowie Dienstleistungen		Ingenieurwesen, Fertigung und Bauswesen						
	Tertiärbereich B		Tertiärbereich A		weiterführende Forschungsprogramme		Bereich B	Bereich A	Bereich B	Bereich A	Bereich B	Bereich A					
	(Erstabschluss)	(Zweitabschluss)	(Erstabschluss)	(Zweitabschluss)	Forschungsprogramme	Bereich B	Bereich A	Bereich B	Bereich A	Bereich B	Bereich A	Bereich B	Bereich A				
Australien	m	m	59	51	37	m	76	m	49	m	27	m	71	m	50	m	21
Österreich	46	65	47	24	33	79	57	20	47	40	x	77	65	66	49	10	15
Belgien (Flämischer Teil)	60	m	48	51	33	77	61	55	45	15	27	72	63	56	46	18	21
Kanada	56	m	59	51	36	83	75	48	50	27	29	70	67	61	57	14	22
Tschechische Republik	60	a	47	50	27	85	59	51	40	27	12	67	68	63	50	25	21
Dänemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Finnland	67	a	56	57	40	88	79	37	47	45	38	66	76	69	62	11	18
Frankreich	53	a	57	51	39	79	54	26	52	x	x	m	72	67	60	13	22
Deutschland	60	a	43	a	33	80	54	12	37	25	24	84	68	47	42	7	16
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	m	m	59	45	40	m	75	m	44	m	40	m	74	m	55	m	23
Island	54	a	58	59	n	86	84	a	43	18	14	74	75	36	46	n	22
Irland	48	48	54	56	41	85	68	54	54	55	37	70	65	56	54	10	21
Italien	62	a	56	65	45	a	63	a	57	a	55	62	83	a	55	a	28
Japan	69	a	35	22	17	82	46	44	34	x	x	91	66	63	23	15	8
Korea	54	30	41	30	20	78	46	41	38	43	46	75	66	58	33	35	20
Luxemburg	58	a	a	a	a	84	m	m	m	4	m	71	m	73	m	2	m
Mexiko	m	m	51	m	42	m	59	m	40	m	38	m	63	m	54	m	21
Niederlande	56	a	51	63	27	77	73	m	33	14	19	m	69	42	47	3	12
Neuseeland	68	61	61	50	39	83	81	39	45	39	26	75	68	55	51	42	31
Norwegen	52	a	61	53	29	100	82	26	45	25	13	63	74	52	45	16	26
Polen	87	a	m	74	37	a	40	a	56	a	71	87	92	a	60	a	25
Portugal	67	a	64	m	49	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Spanien	53	a	59	m	42	80	76	34	50	27	34	74	72	64	58	19	25
Schweden	47	a	61	94	32	92	79	41	47	35	24	73	74	51	58	15	23
Schweiz	m	m	41	44	30	a	54	a	32	a	17	a	56	a	40	a	12
Türkei	50	a	40	37	34	82	50	41	44	25	40	67	44	54	37	21	23
Vereinigtes Königreich	58	x	53	52	34	84	66	42	50	25	28	60	65	56	52	14	18
Vereinigte Staaten	61	a	56	55	41	84	74	37	47	47	33	67	67	65	52	13	19
Ländermittel	59	51	53	52	34	84	65	38	45	30	31	72	69	58	49	15	21
Chile	45	a	50	51	30	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	x	a	x	30	15	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ägypten	40	19	43	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Jordanien	68	a	47	26	30	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Malaysia	54	a	54	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Philippinen	a	a	59	76	81	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Thailand	46	49	50	51	50	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

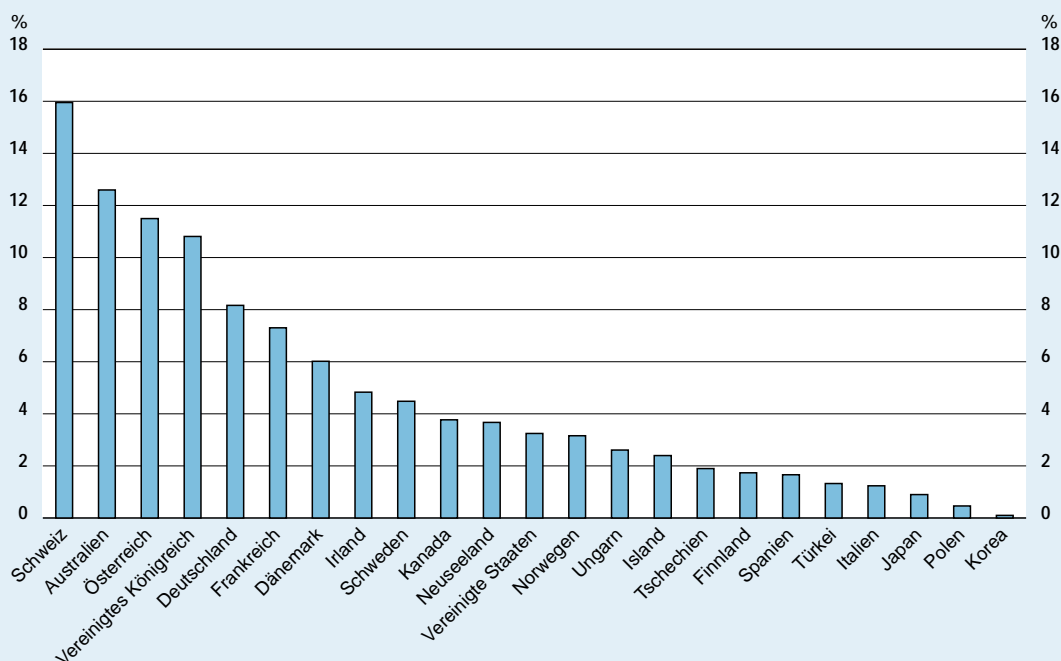
Quelle: OECD-Bildungsdatenbank. Anmerkungen s. Anhang 3.

AUSLÄNDISCHE STUDIERENDE IM TERTIÄRBEREICH



- Die fünf Länder Frankreich, Deutschland, Österreich, Vereinigtes Königreich und Vereinigte Staaten ziehen acht von 10 ausländischen Studierenden im OECD-Gebiet an.
- Der Anteil der ausländischen Studierenden in den OECD-Ländern schwankt von weniger als 1 Prozent bis zu ungefähr 16 Prozent.
- Proportional zu ihrer Größe weisen Australien, Österreich, die Schweiz und das Vereinigte Königreich den größten Nettozugang von ausländischen Studierenden auf.
- Die größten Anteil der ausländischen Studierenden aus OECD-Ländern stellen Griechenland, Japan und Korea, während Studierende aus China und Südost-Asien den größten Teil der ausländischen Studierenden aus Nicht-OECD-Ländern stellen.

Grafik C5.1. Anteil der eingeschriebenen Studierenden im Tertiärbereich (in %), die nicht Staatsbürger des Landes sind, in dem sie studieren (1998)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils von eingeschriebenen ausländischen Studierenden.
Quelle: OECD.

■ POLITISCHER HINTERGRUND

Dieser Indikator zeigt die länderübergreifende Mobilität der Studierenden.

Der generelle Trend zur Freizügigkeit von Kapital, Waren und Arbeitskräften zwischen den Ländern, zusammen mit der zunehmenden Öffnung der Arbeitsmärkte, verstärkte in den OECD-Ländern die Nachfrage nach neuen Kenntnissen und Fertigkeiten. Die Regierungen setzen immer größere Hoffnungen auf die höhere Bildung, um den Horizont junger Menschen zu erweitern und ihnen ein umfassenderes Verständnis fremder Sprachen, Kulturen und wirtschaftswissenschaftlicher Methoden zu ermöglichen.

Eine Möglichkeit für Studierende, ihre Kenntnisse anderer Kulturen und Gesellschaften zu erweitern, besteht darin, Einrichtungen des Tertiärbereichs in anderen Ländern zu besuchen. Die internationale Mobilität von Studierenden bedeutet für diese und die Bildungseinrichtungen Kosten, aber auch Vorteile. Dies gilt sowohl für die 'Sender'- als auch die 'Empfänger'-Länder. Während sich die kurzfristigen monetären Kosten und Vorteile dieser Mobilität relativ leicht erfassen lassen, sind die langfristigen sozialen und wirtschaftlichen Vorteile für die Studierenden, die Bildungseinrichtungen und auch die Länder selbst relativ schwer zu quantifizieren. Kenngrößen zu den Zahlen von im Ausland studierenden jungen Menschen jedoch vermitteln einen ersten Eindruck von dem Ausmaß dieses Phänomens.

Hierbei ist zu beachten, dass zur Beschreibung der Internationalisierung des Tertiärbereichs nicht nur die Anzahl der ins Ausland gehenden Studierenden zu beachten ist, sondern auch andere Themen wie die Internationalisierung der Lehrpläne und die internationale Bereitstellung sehr flexibler Bildungsgänge auf elektronischem Wege, die einen speziellen Bedarf abdecken. Es wird in Zukunft sehr wichtig werden, Methoden zu finden, um diese anderen Elemente der Internationalisierung der Bildung zu quantifizieren und zu messen.

■ ERGEBNISSE UND ERLÄUTERUNGEN

Anteile der ausländischen Studierenden in den OECD-Ländern nach Gastländern

Die große Mehrheit ausländischer Studierenden im OECD-Gebiet ist in einer relativ geringen Zahl von Ländern eingeschrieben. Mit 32 Prozent der Gesamtzahl sind die Vereinigten Staaten das größte Aufnahmeland von ausländischen Studierenden (in absoluten Zahlen), gefolgt vom Vereinigten Königreich (16 Prozent), Deutschland und Frankreich (13 bzw. 11 Prozent) und Australien (8 Prozent) (s. Grafik C5.2). Diese fünf Gastländer nehmen rund 80 Prozent aller ausländischen Studierenden in den OECD-Ländern auf.

Fünf Länder ziehen mehr als acht von zehn ausländischen Studierenden im OECD-Gebiet an.

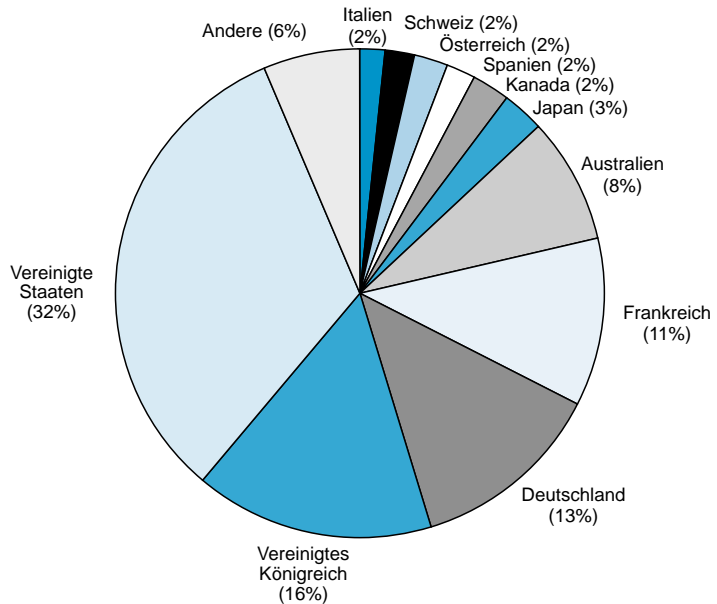
Im Sinne dieses Indikators gilt jemand als ausländischer Studierender, der nicht die Staatsangehörigkeit des Landes besitzt, in dem er studiert. In den meisten Ländern konnten die ausländischen Studierenden, die aufgrund einer früheren Zuwanderung (alleine oder mit ihren Eltern) in diesem Land ihren Aufenthalt haben, nicht von denen unterschieden werden, die speziell zu Bildungszwecken einreisen.

Eine gemeinsame Sprache ist ein wesentlicher Faktor bei der Auswahl des Landes für ein Auslandsstudium. Die Dominanz von Australien, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten bei der Aufnahme ausländischer

C5

Grafik C5.2. **Aufteilung der ausländischen Studierenden in OECD-Ländern nach Gastland (1998)**

Diese Grafik zeigt, für welche OECD-Länder sich ausländische Studierende entscheiden.



Quelle: OECD.

Eine gemeinsame Sprache ist ein wesentlicher Faktor bei der Auswahl eines Landes für das Auslandsstudium.

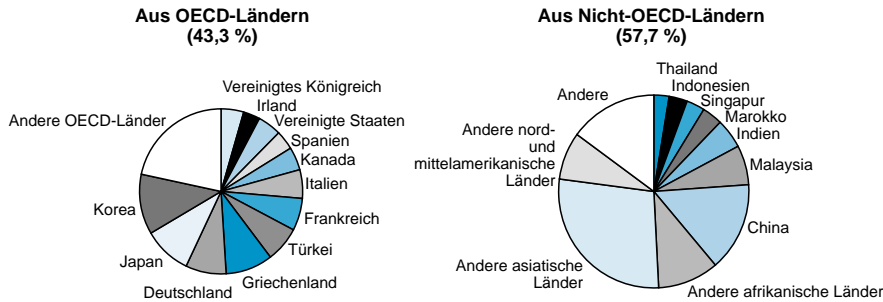
Studierender ist größtenteils darauf zurückzuführen, dass das Englische zum einen die dortige Unterrichtssprache ist und zum zweiten die Fremdsprache, die die auslandsinteressierten Studierenden mit größter Wahrscheinlichkeit beherrschen bzw. an der sie interessiert sind. Viele Einrichtungen in nicht-englischsprachigen Ländern bieten Studiengänge in Englisch an, um ausländische Studierende anzuziehen.

Obwohl Deutschland als Zielland für ausländische Studierende in den OECD-Ländern weit oben rangiert, sind nur zwei Drittel aller an deutschen Hochschulen eingeschriebenen ausländischen Studierenden solche, die ihren Hauptwohnsitz nicht in Deutschland haben (oder die den Sekundarbereich II in einem anderen Land absolvierten). Dies ist auf den hohen Anteil an „Bildungsinländern“ zurückzuführen, im wesentlichen Kinder von „Gastarbeitern“, die zwar in Deutschland aufgewachsen sind, im Sinne dieses Indikators jedoch als „Ausländer“ gewertet werden. Ein Viertel aller ausländischen Studierenden in Deutschland hat seine ethnischen Wurzeln in der Türkei, Griechenland und Italien.

Anteile der ausländischen Studierenden in den OECD-Ländern nach Heimatländern

1998 waren in den OECD-Ländern 1,31 Mio. ausländische Studierende eingeschrieben. Von allen in den OECD-Ländern studierenden Ausländern kamen 43 Prozent aus anderen OECD-Ländern und 57 Prozent aus Nicht-OECD-Ländern.

Grafik C5.3. Aufteilung der ausländischen Studierenden in OECD-Ländern nach dem Ursprungsland (1998)



Quelle: OECD.

Unter den in den OECD-Ländern studierenden OECD-Ausländern sind Griechen, Japaner und Koreaner am stärksten vertreten, sie stellen jeweils zwischen 4 und 5 Prozent aller ausländischen Studierenden, gefolgt von den Deutschen, Türken, Franzosen und Italienern. Zusammengekommen kommen ca. 25 Prozent aller in den OECD-Ländern studierenden Ausländer aus diesen Ländern und sie stellen über 50 Prozent der ausländischen Studierenden, die aus OECD-Ländern kommen (s. Grafik C5.3).

8,6 Prozent aller ausländischen Studierenden in den OECD-Ländern kommen aus China, gefolgt von Malaysia mit 3,8 Prozent und Indien (2,8 Prozent) (s. Grafik C5.3). Auch andere südostasiatische Länder pflegen einen regen Studierendenaustausch mit den OECD-Ländern, 5 Prozent aller ausländischen Studierenden kommen aus Indonesien, Singapur oder Thailand. Sicherlich ist die Bedeutung des internationalen Handels sowie internationaler Finanz- und Wirtschaftsthemen einer der Hauptgründe für die Mobilität der Studierenden in den einzelnen Regionen. So könnte sich beispielsweise die regionale wirtschaftliche Integration durch Organisationen und Abkommen wie die EU, NAFTA, ASEAN und die APEC auch auf die internationale Mobilität Studierender auswirken. Die nationalen Regierungen in der asiatisch-pazifischen Region wie in Australien, Japan und Neuseeland haben entsprechende bildungspolitische Maßnahmen ergriffen, damit ihre Hochschuleinrichtungen für ausländische Studierende attraktiv werden. Die Maßnahmen müssen sich oftmals zumindest selbst tragen, wenn nicht sogar Einkünfte durch sie erzielt werden sollen.

Die meisten in den OECD-Ländern eingeschriebenen ausländischen Studierenden stammen aus Asien (44 Prozent). Europa ist mit 31 Prozent die zweitstärkste Region unter den Heimatländern von ausländischen Studierenden in der OECD.

Anteil ausländischer Studierender an der Gesamtzahl der Studierenden

Die Mobilität Studierender im Tertiärbereich lässt sich u.a. dadurch analysieren, dass man die Anzahl der Studierenden im Tertiärbereich betrachtet, die aus einem bestimmten Land kommen und zum anderen in diesem Land studieren und diese in Relation setzt zur Gesamtzahl der im Tertiärbereich einge-

Diese Grafik zeigt, aus welchen Ländern die ausländischen Studierenden in den OECD-Ländern kommen.

Der größte Teil der ausländischen Studierenden aus OECD-Ländern kommt aus Griechenland, Japan und Korea ...

... während der größte Teil der nicht aus OECD-Ländern stammenden ausländischen Studierenden aus China und Südostasien kommt.

Die meisten ausländischen Studierenden kommen aus Asien, gefolgt von den Europäern.



schriebenen Studierenden. Hiermit lassen sich Maßzahlen dafür berechnen, wie intensiv jedes Land, sowohl als Gast- wie auch als Ursprungsland in den internationalen Austausch eingebunden ist.

Der Prozentsatz der in den OECD-Ländern eingeschriebenen ausländischen Studierenden reicht von unter 1 bis zu ca. 16 Prozent.

Hinsichtlich des Anteils der ausländischen Studierenden an der Gesamtzahl der Studierenden im Tertiärbereich sind Australien, Österreich und die Schweiz die wichtigsten Empfängerländer, da der Anteil der ausländischen Studierenden hier zwischen 11 und 16 Prozent der Gesamtzahl aller Studierenden im Tertiärbereich liegt, es folgen Deutschland und das Vereinigte Königreich (s. Grafik C5.1). Jeder dritte Studierende im Tertiärbereich in Luxemburg ist kein Luxemburger. Das liegt an der besonderen Situation Luxemburgs, aufgrund derer die Ergebnisse Luxemburgs nicht völlig vergleichbar mit denen anderer OECD-Länder sind.

Im Gegensatz dazu ist der Anteil ausländischer Studierender in Korea sowie in Italien, Japan, Polen und der Türkei sehr gering. Diese Länder geben einen Anteil ausländischer Studierender von unter 1,5 Prozent an (s. Grafik C5.1).

Im Ausland Studierende im Verhältnis zur Gesamtzahl der Studierenden im Tertiärbereich im Heimatland

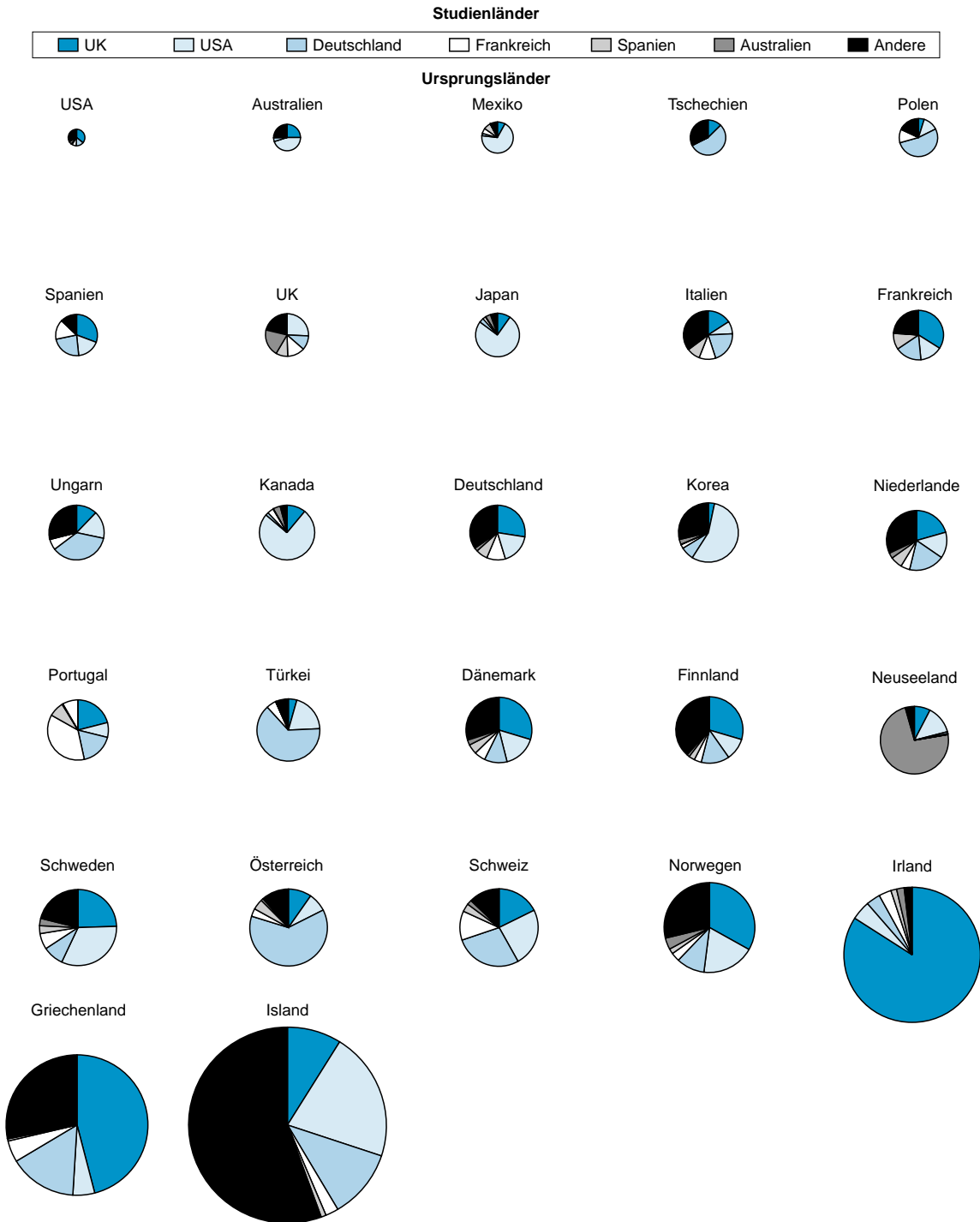
Man kann auch Schätzungen darüber anstellen, in welchem Ausmaß Studierende das Heimatland zum Studium im Ausland verlassen. Diese Angabe bezieht sich lediglich auf die in anderen OECD-Ländern Studierenden, deren Heimatländer Daten gemeldet haben. Mit anderen Worten sind die Studierenden in Ländern außerhalb der OECD bzw. in OECD-Ländern ohne Datenangaben hierbei nicht enthalten und somit wird wahrscheinlich der Anteil der im Ausland Studierenden zu niedrig angesetzt. Ferner wird wahrscheinlich auch der Anteil der Studierenden zu niedrig angesetzt, der nur begrenzte Bildungserfahrungen im Ausland gesammelt hat, denn diese Berechnungen beziehen sich immer auf ein volles Jahr. So gehen beispielsweise über die Hälfte der Studierenden aus den Vereinigten Staaten nur für maximal ein halbes Jahr ins Ausland und lediglich 14 Prozent verbringen ein ganzes akademisches Jahr im Gastland. Unter Berücksichtigung dieser Einschränkungen gewinnt man anhand dieser Maßzahl dennoch eine gewisse Vorstellung davon, wie intensiv die Studierenden aus den OECD-Ländern die Möglichkeiten eines Auslandsstudiums nutzen.

Ein relativ großer Anteil der Studierenden aus Island, Irland und Norwegen studiert im Ausland, während dieser für Mexiko und die Vereinigten Staaten relativ gering ist.

Das Verhältnis der in anderen OECD-Ländern eingeschriebenen Studierenden zu der Gesamtzahl der Studierenden im Heimatland schwankt von Land zu Land sehr stark. Typischerweise beträgt der Prozentsatz dieser Studierenden zwischen 1 und 3 Prozent der Gesamtzahl der Studierenden im Heimatland (s. Spalte 2 in Tabelle C5.1). Die OECD-Länder mit den größten Anteilen von im Ausland eingeschriebenen Studierenden sind Griechenland, Island, Irland, Norwegen, Österreich, Schweden und die Schweiz (mit 4 oder mehr Prozent der Gesamtzahl der eingeschriebenen Studierenden im Heimatland). In Australien, Mexiko, der Tschechischen Republik und den Vereinigten Staaten sind die Quoten am geringsten (unter 1 Prozent der Gesamtzahl der eingeschriebenen Studierenden).

In den meisten Ländern wählen die Studierenden nur unter wenigen Ländern für ihr Auslandsstudium aus. Über 80 Prozent der irischen, japanischen, kanadischen und neuseeländischen Studierenden, die im Ausland studieren, gingen in eines bzw. zwei andere OECD-Länder (s. Tabelle C5.3).

Grafik C5.4. Studierende des Tertiärbereichs, die in anderen OECD-Ländern studieren, im Verhältnis zur Anzahl der Studierenden im Tertiärbereich im Ursprungsland (1998)



C5

Die Flächen der Grafiken stellen das Verhältnis der Studierenden im Ausland zur Anzahl der Studierenden im Ursprungsland dar.

Anordnung der Länder nach dem Anteil der im Ausland Studierenden.

Quelle: OECD.

Anzahl der zum Studium einreisenden und für ein Studium ins Ausland reisenden Studierenden

Eine Reihe von „Push-“ und „Pull-Faktoren“ können als Erklärung für die Muster der Mobilität der Studierenden dienen.

Die bei der studentischen Mobilität erkennbaren Muster können mit einer Reihe von „Push-“ und „Pull-Faktoren“, also anziehenden und anstoßenden Faktoren, in Zusammenhang gebracht werden, wie z.B. Sprachschwierigkeiten, dem akademischen Ruf bestimmter Einrichtungen oder Bildungsgänge, der Flexibilität der heimatischen Studiengänge hinsichtlich der Anrechnung von Auslandsaufenthalten auf die Prüfungsanforderungen, dem eingeschränkten Angebot im Tertiärbereich im Heimatland, restriktiven Zulassungspraktiken der Hochschulen im Heimatland, finanziellen Anreizen, Studiengebühren usw.

Die Muster spiegeln auch die geografischen und historischen Beziehungen der Länder, künftige Beschäftigungschancen, kulturelle Neigungen und die staatliche Politik zur Erleichterung der Anerkennung von Leistungsnachweisen zwischen Heimat- und Gasteinrichtung wider. Bei der Wahl einer Bildungseinrichtung ist auch die Transparenz und Flexibilität der Lehrveranstaltungen und der Prüfungsvoraussetzungen entscheidend.

Im Verhältnis zu ihrer Größe verzeichnen die Schweiz, Österreich und das Vereinigte Königreich den stärksten Nettozugang ausländischer Studierender.

Wenngleich über 120.000 Studierende mehr zum Studium in die Vereinigten Staaten reisen als insgesamt an US-amerikanischen Studierenden ins Ausland gehen, ist das Ungleichgewicht bei den Studierendenströmen in anderen Ländern im Verhältnis zu deren Größe ungleich größer. Der Nettozugang eingeschriebener Studierender in der Schweiz, Österreich und dem Vereinigten Königreich beträgt zwischen 1,8 und 6,4 Prozent, gemessen an der Gesamtzahl der in diesen Ländern im Tertiärbereich eingeschriebenen Studierenden (s. Tabelle C5.1, Spalten 1 und 2). Island und Irland verzeichnen die relativ stärksten Nettoausreisezahlen von Studierenden, es sind grob gesagt, über 10 Prozent der Gesamtbeteiligung im Tertiärbereich. Hierbei ist zu beachten, dass der Saldo der Bewegungen der Studierenden nur diejenigen berücksichtigt, die aus einem OECD-Land kommen bzw. in einem solchen studieren, das Zahlenmaterial vorlegte. Der absolute Saldo der Länder, die eine erhebliche Zahl an Studierenden aus Nicht-OECD-Ländern aufnehmen bzw. in Nicht-OECD-Länder entsenden, könnte ganz anders aussehen.

Luxemburg ist ein Sonderfall, dort gibt es nur den nicht-universitären Tertiärbereich bzw. können Studierende dort nur das erste Studienjahr auf Hochschulniveau absolvieren. Für alle weiterführenden Studien müssen die Studierenden ins Ausland gehen, daher ist die Anzahl der luxemburger Studierenden im Ausland viel höher als die derjenigen, die in Luxemburg eingeschrieben sind.

■ DEFINITIONEN

Die Daten beziehen sich auf das Schuljahr 1997/98 und beruhen auf der UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik von 1999 (Einzelheiten s. Anhang 3).

Diejenigen Studierenden, die nicht Staatsangehörige des Landes sind, für das die Daten erhoben werden, gelten als ausländische Studierende. Die Daten wurden von den Gastländern, nicht von den Ursprungsländern erhoben, und beziehen sich somit auf die Studierenden, die in das betreffende Land gekommen sind und nicht auf diejenigen, die aus diesem Land ins Ausland gehen. Die Studierenden, die in Ländern eingeschrieben sind, die nicht an die OECD berichten, sind in diesem Indikator nicht berücksichtigt. Daher wird in allen Aussagen über die Studientätigkeit im Ausland die wahre Zahl der im Ausland befindlichen Studierenden unterschätzt, weil die Nicht-OECD-Länder

und diejenigen, die keine Zahlen berichten, unberücksichtigt bleiben. Die Zahl der ausländischen Studierenden wird mit der gleichen Methode ermittelt wie die Angaben über die Gesamtzahl der eingeschriebenen Studierenden. Üblicherweise wurden die in- und die ausländischen Studierenden an einem bestimmten Tag oder während eines bestimmten Zeitraums während des Jahres gezählt. Damit lässt sich der Anteil der ausländischen Studierenden messen, die in einem Bildungssystem eingeschrieben sind, aber die tatsächliche Zahl von Personen, die an einem internationalen Austausch teilgenommen hat, kann viel höher liegen, da viele Studierende für weniger als ein ganzes akademisches Jahr ins Ausland gehen.

Tabellen C5.1, C5.2 und C5.3 zeigen den Anteil der eingeschriebenen ausländischen Studierenden an der Gesamtzahl der eingeschriebenen Studierenden im Gastland bzw. im Heimatland. Die als Nenner verwendete Zahl für die Gesamtzahl der eingeschriebenen Studierenden schließt alle ausländischen Studierenden in diesem Land ein und schließt die Staatsangehörigen dieses Landes, die im Ausland studieren, aus. Der Anteil der im Ausland eingeschriebenen Studierenden laut Tabelle C5.2 zeigt nicht den Anteil aller Studierenden einer bestimmten Staatsangehörigkeit, die im Ausland studieren, sondern ist lediglich Ausdruck der Zahl der Studierenden mit einer bestimmten Staatsangehörigkeit im Verhältnis zu allen inländischen und ausländischen eingeschriebenen Studierenden im Tertiärbereich des betreffenden Landes, ohne die Studierenden der gleichen Nationalität, die nicht in ihrem Heimatland studieren.

Bilaterale Vergleiche der Daten über ausländische Studierende sollten nur mit äußerster Vorsicht angestellt werden, da einige Länder ausländische Studierende unterschiedlich definieren (s. Anhang 3).

Tabelle C5.1. **Austausch von Studierenden innerhalb der OECD-Staaten als Anteil der Gesamtstudierendenzahl (in %) sowie ausländische Studierende als Anteil aller Studierenden im Tertiärbereich (in %) (1998)**

Bedeutung Spalte 1: 11,5 Prozent aller Studierenden des Tertiärbereichs in Österreich sind ausländische Studierende (aus OECD- und Nicht-OECD-Ländern).

Beispiel: Bedeutung Spalte 2: Ausländische Studierende des Tertiärbereichs aus anderen OECD-Ländern (die Angaben zu ausl. Studierenden machen) stellen in Österreich 7,6 Prozent aller Studierenden im Tertiärbereich.

Bedeutung Spalte 3: 4,4 Prozent aller österreichischen Studierenden im Tertiärbereich studieren in anderen OECD-Ländern (die Angaben zu ausl. Studierenden machen).

Spalte 4 enthält die Differenz zwischen Spalte 2 und 3.

	Ausländische Studierende als Anteil (in %) aller Studierenden (aus- und inländische)	Austausch von Studierenden innerhalb der OECD-Staaten ¹			Ausländische Studierende nach Geschlecht	
		Studierende aus anderen OECD-Staaten im Verhältnis zur Studierendenzahl im Tertiärbereich	Studierende des jeweiligen Landes in anderen OECD-Staaten im Verhältnis zur Studierendenzahl im Tertiärbereich	Netto-Bilanz im Verhältnis zur Studierendenzahl im Tertiärbereich	% Männer	% Frauen
Australien	12.6	3.1 ²	0.7 ²	-2.4 ²	51.5	48.5
Österreich	11.5	7.6	4.4	3.2	52.2	47.8
Belgien (Flämischer Teil)	4.0	m	m	m	m	m
Kanada ²	3.8	1.5	3.1	1.6	56.9	43.1
Tschechische Republik	1.9	0.2	0.9	-0.7	63.5	36.5
Dänemark	6.0	2.6	3.2	-0.6	41.4	58.6
Finnland	1.7	0.6	3.3	-2.7	59.7	40.3
Frankreich	7.3	1.5	1.8	-0.3	m	m
Deutschland	8.2	4.1	2.2	1.8	55.0	45.0
Griechenland	m	m	14.7	m	m	m
Ungarn	2.6	0.6	2.2	-1.6	59.4	40.6
Island	2.4	1.9	28.6	-26.7	33.5	66.5
Irland	4.8	3.4	13.6	-10.2	46.7	53.3
Italien	1.2	0.2	1.8	-1.6	50.0	50.0
Japan	0.9	0.5	1.4	-0.9	54.0	46.0
Korea	0.1	n	2.6	-2.6	61.9	38.1
Luxemburg	30.5	16.1	192.9	-176.8	m	m
Mexiko	m	m	0.7	m	m	m
Niederlande	m	m	2.7	m	m	m
Neuseeland	3.7	0.8	3.4	-2.6	48.5	51.5
Norwegen	3.2	1.8	6.0	-4.2	47.9	52.1
Polen	0.5	0.1	1.1	-1.0	53.4	46.6
Portugal	m	m	2.7	m	m	m
Spanien	1.7	0.9	1.3	-0.4	50.5	49.5
Schweden	4.5	2.9	4.3	-1.4	44.5	55.5
Schweiz	15.9	10.9	4.5	6.4	55.2	44.8
Türkei	1.3	0.1	2.9	-2.8	72.9	27.1
Vereinigtes Königreich	10.8	4.8	1.4	3.4	53.9	46.1
Vereinigte Staaten	3.2	1.2	0.2	0.9	58.1	41.9
Ländermittel³	4.8	2.2	4.3	3.2	53.2	46.8

1. Nur OECD-Staaten, die Zugänge zu ihrem System angeben, werden in der Summe berücksichtigt.

2. Nur Tertiärbereich A und weiterführende Forschungsprogramme.

3. Ländermittel schließt Luxemburg aus.

Quelle: OECD-Datenbank. Anmerkungen s. Anhang 3.

Tabelle C5.2. Anzahl der an tertiären Bildungseinrichtungen eingeschriebenen ausländischen Studierenden als Anteil der Studierenden im Zielland (in %) (Personen, 1998)

Die Tabelle zeigt den Anteil der Studierenden in jedem Land, die Staatsbürger eines anderen Landes sind. Beispiel: Spalte 1: 0,17 Prozent der australischen Studierenden im Tertiärbereich sind kanadische Staatsbürger; 0,02 Prozent sind Dänen, etc. Bedeutung Zeile 1: 0,02 Prozent aller österreichischen Studierenden im Tertiärbereich sind australische Staatsbürger, 0,04 Prozent aller kanadischen Studierenden im Tertiärbereich sind australische Staatsbürger, etc.

Ursprungsländer	Australien ^a	Österreich	Belgien (fl)	Kanada ^a	Tschechische Republik	Dänemark	Finnland	Frankreich	Deutschland	Ungarn	Island	Irland	Italien	Japan	Korea	Luxemburg	Neuseeland	Norwegen	Polen	Spanien	Schweden	Schweiz	Türkei	Var. Königreich	Ver. Staaten
OECD-Länder																									
Australien	0,02																								
Österreich	0,02	a																							
Belgien	0,01	0,04	a																						
Kanada	0,17	0,02	0,02																						
Tschechische Republik	n	0,09	n	n	a	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	
Dänemark	0,02	0,03	0,01	0,01	n	a	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	
Finnland	0,01	0,07	0,01	0,01	n	0,05	a	0,01	0,05	0,01	0,20	0,06	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	
Frankreich	0,03	0,15	0,08	0,41	n	0,06	0,02	a	0,30	0,01	0,06	0,34	0,03	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	
Deutschland	0,15	2,19	0,13	0,09	0,02	0,32	0,07	0,26	a	0,18	0,17	0,37	0,05	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	
Griechenland	0,01	0,14	0,06	0,01	0,31	0,01	0,01	0,13	0,40	0,34	0,01	0,02	0,61	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	
Ungarn	0,01	0,36	0,02	0,01	0,01	0,01	0,03	0,02	0,10	a	n	n	0,01	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	
Island	n	0,01	n	n	n	0,34	0,02	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	
Irland	0,05	0,02	0,02	0,01	n	0,02	0,01	0,03	0,03	0,02	a	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	
Italien	0,03	2,68	0,13	0,02	n	0,04	0,02	0,18	0,33	0,01	0,04	0,07	a	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	
Japan	0,33	0,12	0,03	0,15	n	0,02	0,02	0,06	0,09	0,01	0,04	0,03	0,01	0,02	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	
Korea	0,30	0,13	0,01	0,09	n	n	n	0,07	0,24	x	n	n	0,01	0,46	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	
Luxemburg	n	0,12	0,01	n	n	n	n	n	0,05	0,06	n	0,01	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	
Mexiko	0,01	0,02	0,01	0,07	n	0,01	n	n	0,03	0,02	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	
Niederlande	0,05	0,04	1,57	0,02	n	0,05	0,01	0,03	0,11	n	0,01	0,03	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	
Neuseeland	0,62	n	n	0,01	n	n	n	n	n	n	0,11	0,01	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	
Norwegen	0,07	0,04	0,01	0,02	0,01	0,63	0,02	0,02	0,05	0,11	0,31	0,04	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	
Polen	0,02	0,28	0,05	0,01	0,03	0,11	0,02	0,07	0,33	0,02	0,05	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	
Portugal	0,01	0,02	0,02	0,01	n	0,01	0,01	0,01	0,17	0,08	n	0,01	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	
Spanien	0,01	0,12	0,07	0,02	n	0,04	0,01	0,17	0,25	n	0,06	0,16	0,01	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	
Schweden	0,06	0,11	0,01	0,03	0,01	0,24	0,15	0,04	0,05	0,03	0,22	0,04	0,01	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	
Schweiz	0,02	0,11	0,02	0,02	n	0,03	0,01	0,04	0,09	n	0,01	0,02	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	
Türkei	0,02	0,47	0,10	0,01	n	0,13	0,02	0,10	1,24	0,01	n	n	0,01	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	
Vereinigtes Königreich	0,82	0,08	0,05	0,12	0,08	0,20	0,05	0,17	0,13	0,01	0,05	1,22	0,01	0,01	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	
Vereinigte Staaten	0,23	0,17	0,08	0,38	0,02	0,13	0,06	0,11	0,19	0,15	0,20	0,88	0,01	0,03	0,01	0,18	0,17	0,02	0,03	0,16	0,22	0,01	a		
Gesamt: OECD- und Nicht-OECD-Staaten																									
Gesamt: Afrika	0,25	0,41	0,62	0,59	0,12	0,14	0,25	3,14	0,76	0,08	0,01	0,21	0,13	0,01	n	0,33	0,04	0,04	0,17	0,15	0,93	0,04	n	0,16	
Gesamt: Asien	8,62	1,59	0,72	1,44	0,26	0,70	0,40	0,81	2,91	0,42	0,12	1,07	0,17	1,29	0,08	0,05	2,49	0,59	0,09	0,06	0,81	1,06	0,96	3,61	
Gesamt: Europa	1,17	8,88	2,42	9,1	1,12	2,55	0,93	1,84	3,93	1,91	1,89	2,54	0,85	2,04	26,21	0,24	1,91	0,30	1,04	3,10	11,95	0,32	5,39		
Gesamt: Nordamerika	0,30	0,24	0,13	0,59	0,03	0,17	0,10	0,23	0,26	0,17	0,25	0,96	0,04	0,04	0,01	n	0,22	0,21	0,03	0,14	0,22	0,40	n		
Gesamt: Ozeanien	0,67	0,02	0,01	0,05	n	0,03	0,01	0,01	0,01	n	0,04	0,05	n	0,01	n	n	0,61	0,01	n	n	0,02	0,03	n	0,09	
Gesamt: Südamerika	0,06	0,13	0,10	0,12	0,03	0,07	0,02	0,17	0,19	0,01	0,07	n	0,04	0,02	n	0,11	0,03	0,08	n	0,25	0,13	0,47	n		
Keine Angabe	1,51	0,22	0,02	0,08	0,34	2,36	0,03	1,10	0,09	n	0,01	n	n	n	n	3,76	0,04	n	n	0,04	1,10	0,22	n		
Gesamt: Alle Staaten	12,59	11,49	4,03	3,78	1,89	6,01	1,73	7,30	8,16	2,61	2,40	4,84	1,24	0,90	0,10	30,46	3,67	3,16	1,66	4,48	15,95	1,32	10,81	3,24	

1. Tertiärbereich B gänzlich in "Keine Angaben".
2. Nur Tertiärbereich A und weiterführende Forschungsprogramme.
Quelle: OECD-Bildungsdatenbank. Anmerkungen s. Anhang 3.



Tabelle C5.3. Anzahl der an tertiären Bildungseinrichtungen in anderen Staaten eingeschriebenen Studierenden als Anteil der Studierenden im Ursprungsland (in %) (Personen) (1998)

Die Tabelle zeigt den Anteil der Studierenden eines Landes, die in einem anderen Land studieren.
 Beispiel: Bedeutung Spalte 1: 0,13 Prozent der kanadischen Studierenden im Tertiärbereich studieren in Australien, 0,14 Prozent der dänischen Studierenden studieren in Australien, usw.
 Bedeutung Zeile 1: 0,05 Prozent der australischen Studierenden studieren in Kanada, 0,01 Prozent in Frankreich, usw.

Ursprungsländer	Zielländer																Insgesamt									
	Australien ¹	Österreich	Belgien (F)	Kanada	Tschechische Republik	Dänemark	Finnland	Frankreich	Deutschland	Ungarn	Island	Irland	Italien	Japan	Korea	Luxemburg		Neuseeland	Norwegen	Polen	Spanien	Schweden	Schweiz	Türkei	Ver. Königreich	Ver. Staaten
Australien	0,05	a	0,01	0,05	n	n	0,01	0,01	0,02	n	n	0,01	n	0,04	n	n	n	n	n	n	0,01	n	n	0,13	0,24	0,53
Österreich	0,05	a	0,01	0,03	n	0,01	0,14	2,74	0,01	0,01	n	0,02	0,04	0,01	n	n	n	0,01	0,01	0,20	0,05	n	n	0,42	0,35	4,39
Belgien	0,13	n	n	a	m	n	0,08	0,04	0,01	0,01	n	0,01	n	m	m	m	n	n	n	n	0,01	n	n	m	1,67	2,23
Kanada	0,10	n	n	n	n	n	0,50	0,36	0,01	0,01	n	n	n	n	n	n	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01	m	0,25	0,92
Tschechische Republik	0,14	0,03	0,01	0,09	n	a	0,17	0,36	0,01	0,02	0,01	0,03	0,03	0,01	n	n	0,01	0,34	0,16	0,16	0,36	0,05	n	n	0,95	0,52
Dänemark	0,04	0,07	0,01	0,05	n	a	0,12	0,45	0,01	0,01	0,03	0,03	0,03	0,01	n	n	0,05	0,10	0,10	0,94	0,02	n	n	0,97	0,35	3,29
Finnland	0,01	0,02	0,01	0,23	n	n	a	0,31	n	n	n	0,02	0,03	0,01	n	0,01	n	0,05	0,19	0,01	0,01	n	n	0,62	0,26	1,83
Frankreich	0,05	0,26	0,01	0,04	n	0,03	0,01	0,25	a	0,02	n	0,02	0,05	0,01	n	n	0,01	0,01	0,15	0,03	0,03	0,26	n	0,62	0,40	2,23
Deutschland	0,02	0,09	0,03	0,05	0,18	n	0,73	2,27	0,23	0,02	n	0,01	3,05	0,01	n	n	0,01	0,01	0,07	0,04	0,04	0,08	0,34	6,75	0,73	14,69
Griechenland	0,02	0,35	0,02	0,02	0,01	0,03	0,14	0,80	a	0,05	0,04	0,04	0,04	0,02	n	n	0,01	0,03	0,01	0,05	0,05	0,05	n	0,27	0,36	2,22
Ungarn	0,39	0,03	0,04	0,10	0,02	7,73	0,47	0,60	3,26	0,04	a	0,05	0,04	0,09	n	n	2,40	0,02	0,23	4,21	0,09	n	n	2,53	6,08	28,58
Island	0,01	0,35	0,02	0,10	n	0,03	0,02	0,40	0,45	n	n	0,01	0,01	0,01	n	n	0,01	0,01	0,18	0,03	0,03	n	n	11,46	0,62	13,62
Irland	0,01	0,35	0,01	0,01	n	n	0,19	0,36	n	n	n	0,01	a	n	n	n	n	n	0,15	0,01	0,20	n	n	0,28	0,15	1,76
Italien	0,08	0,01	n	0,05	n	n	0,03	0,05	n	n	n	n	n	n	n	n	0,01	n	n	n	n	n	n	0,13	1,06	1,40
Japan	0,12	0,01	n	0,05	n	n	0,06	0,19	x	n	n	n	n	n	a	n	n	n	n	n	n	n	n	0,09	1,46	2,62
Korea	0,16	1,19	0,76	2,02	n	0,05	59,78	70,95	0,05	0,76	n	0,76	0,92	0,16	n	n	0,05	0,05	0,71	0,11	10,63	n	n	27,41	3,76	192,85
Luxemburg	0,08	0,02	0,62	0,03	n	0,02	0,13	0,51	n	n	n	0,01	0,02	0,01	n	n	n	0,02	0,17	0,03	0,05	n	n	0,06	0,50	0,72
Mexiko	3,36	n	n	0,10	n	0,01	0,01	0,03	n	n	n	n	n	0,04	n	n	n	n	0,17	0,03	0,05	n	n	0,55	0,38	2,66
Niederlande	0,27	0,05	0,01	0,09	0,01	0,63	0,02	0,19	0,61	0,16	0,01	0,03	n	n	n	n	n	n	0,10	0,11	0,54	n	n	2,00	1,13	6,02
Neuseeland	0,01	0,06	0,01	0,01	0,01	0,12	0,57	0,01	0,01	0,01	0,01	0,03	n	n	n	n	0,01	a	0,01	0,03	0,02	n	n	0,05	0,14	1,08
Norwegen	0,02	0,01	0,01	0,03	n	0,01	0,99	0,48	n	n	n	n	0,01	0,01	n	n	n	0,01	0,22	0,01	0,10	n	n	0,56	0,22	2,70
Polen	0,14	0,02	0,01	0,01	n	0,15	0,13	0,29	0,37	0,03	0,01	0,02	0,04	0,01	n	n	n	n	a	0,01	0,08	n	n	0,39	0,22	1,28
Portugal	0,12	0,18	0,02	0,18	n	0,04	0,02	0,55	1,25	n	n	0,02	0,04	0,02	n	n	0,02	0,20	0,14	a	0,07	n	n	1,06	1,41	4,33
Spanien	0,02	0,08	0,01	0,01	n	0,02	0,15	1,85	n	n	n	n	0,01	n	n	n	n	0,02	0,01	0,15	0,07	n	n	0,79	1,08	4,47
Schweden	0,40	0,01	n	0,08	0,01	0,02	0,01	0,18	0,15	n	n	0,09	0,01	n	n	n	n	n	0,02	0,12	0,02	0,02	a	0,12	0,58	2,89
Schweiz	0,02	0,08	0,01	0,01	n	n	0,02	0,03	n	n	n	0,01	n	n	n	n	n	n	0,02	0,02	0,02	n	n	0,07	0,35	1,83
Türkei	0,02	0,08	0,01	0,01	n	n	0,02	0,03	n	n	n	0,01	n	n	n	n	n	n	0,02	0,02	0,02	n	n	0,12	0,58	2,89
Vereinigtes Königreich	0,40	0,01	n	0,03	n	n	0,02	0,03	n	n	n	0,01	n	n	n	n	n	n	0,02	0,12	0,02	0,02	0,01	a	0,35	1,35
Verenigte Staaten	0,01	n	n	0,03	n	n	0,02	0,03	n	n	n	0,01	n	n	n	n	n	n	0,01	n	n	n	n	a	0,07	0,20

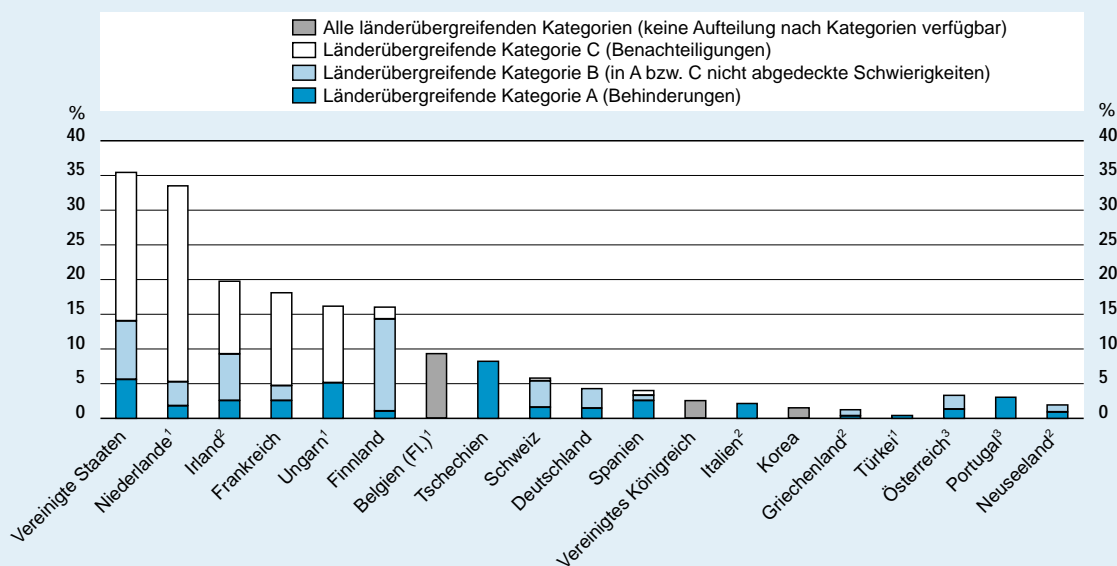
1. Nur Tertiärbereich A und weiterführende Forschungsprogramme. Studierende des Tertiärbereichs B im Ursprungsland sind im Nenner nicht enthalten.
 Quelle: OECD-Bildungsdatenbank. Anmerkungen s. Anhang 3.

SCHÜLER MIT ZUSÄTZLICHEN RESSOURCENZUWEISUNGEN ZUR BEWÄLTIGUNG DES LEHRPLANS

(Behinderungen, Lern- oder Verhaltensschwierigkeiten und soziale Benachteiligungen)

- In den einzelnen Ländern werden sehr unterschiedliche Anteile der Schüler als der zusätzlichen Ressourcenzuteilung bedürftig definiert.
- Der Anteil dieser Schüler mit zusätzlichen Mittelzuweisungen reicht von 35 Prozent aller Schüler im Primar- und Sekundarbereich I bis zu weniger als 1 Prozent.
- Schüler mit Behinderungen (wie in der länderübergreifenden Kategorie A erfasst) werden in einigen Ländern in getrennten speziellen Schulen unterrichtet, während sie in anderen Ländern Regelschulen besuchen. Diese Unterschiede deuten auf mögliche Ungleichheiten zwischen dem Lehrangebot einzelner Länder hin. Außerdem machen hierdurch alle Schüler sehr unterschiedliche Bildungs- und Sozialisierungserfahrungen.
- In beinahe allen Ländern erhalten erheblich mehr Schüler als Schülerinnen zusätzliche Ressourcen.

Grafik C6.1. Zahl der Schüler mit zusätzlichen Mittelzuweisungen zur Bewältigung des Lehrplans als Anteil aller Schüler des Primar- und Sekundarbereichs I (in %), nach länderübergreifenden Kategorien (Personen) (1996)



1. Abdeckung unterscheidet sich von Primar- und Sekundarbereich I.

2. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen.

3. Länderübergreifende Kategorie C nicht verfügbar. Länderübergreifende Kategorie B für Portugal nicht verfügbar.

Länder, für die nicht alle Daten zur Verfügung standen, sind rechts aufgeführt.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der Schüler (in %), die zusätzliche Mittelzuweisungen erhalten.

Quelle: OECD.

■ POLITISCHER HINTERGRUND

Dieser Indikator vergleicht die Anteile von Schülern mit speziellen Mittelzuweisungen zur Bewältigung des Lehrplans.

Schüler mit Behinderungen, Lern-, Verhaltens- oder emotionalen Schwierigkeiten und Schüler aus benachteiligten Gruppen erhalten in der Schule häufig zusätzliche Unterstützung, um ihnen zufriedenstellende Lernfortschritte zu ermöglichen. Viele dieser Schüler werden auch weiterhin in speziellen Schulen ausgebildet, zunehmend findet die Ausbildung jedoch in den Regelschulen statt.

Die Ausrichtung der Bildungspolitik auf lebenslanges Lernen und Chancengleichheit ist für diese Schüler von besonderer Bedeutung, da sie das größte Risiko tragen, ausgeschlossen zu werden, nicht nur aus den Regelklassen, sondern auch aus dem Arbeitsmarkt und ganz allgemein aus dem gesellschaftlichen Leben. Die Beobachtung des Bildungsangebots für diese Schüler ist insbesondere angesichts der eventuell erforderlichen erheblichen Zusatzressourcen von großer Bedeutung.

Viele Länder verfolgen eine Politik des gleichwertigen Bildungsangebots für diese Schüler, insbesondere hinsichtlich der Integration behinderter Schüler in die Gesellschaft. Faktoren wie u.a. gesetzliche Rahmenbedingungen, traditionelle Einstellungen, Lehrerausbildung, getrennte Schulsysteme und Klassifizierungen nach bestimmten Kategorien (wie zum Beispiel die Kategorie „Behinderung“) können jedoch gegen die Integration arbeiten und sogar einen Ausschluss begünstigen. In vielen Ländern finden auch geschlechtsbezogene Fragen wie beispielsweise die unterschiedlichen Erfolgsquoten von Jungen und Mädchen im regulären Bildungssystem immer größeres Interesse.

Die meisten Länder stellen den Schulen zusätzliche Ressourcen zur Verfügung, um diesen Schülern eine Ausbildung zu ermöglichen. Dies geschieht in der Regel in Form von zusätzlichem Lehrpersonal oder Assistenten und nicht-ausbildungsbezogenen Dienstleistungen wie z.B. Sprecherzieher, Sprachtherapeuten und Physiotherapeuten. Dazu kommen entsprechende Umbauten in den Gebäuden und Anpassungen von Lehrmaterial und Geräten. Es gibt erhebliche länderspezifische Unterschiede hinsichtlich des Umfangs solcher Leistungen und den Einrichtungen, in denen sie erbracht werden (spezielle Schulen, spezielle Klassen in Regelschulen, Regelklassen in Regelschulen oder andere Orte).

■ ERGEBNISSE UND ERLÄUTERUNGEN

Anteil der Schüler, bei denen man davon ausgeht, dass sie zusätzliche Ressourcenzuweisungen erhalten

Die Möglichkeiten internationaler Vergleiche in Bezug auf Anzahl und Anteile von Schülern, die aufgrund von Behinderungen, Lern- oder Verhaltensschwierigkeiten oder Benachteiligungen nur schwer am normalen Unterricht teilnehmen können, waren früher begrenzt, weil übereinstimmende Definitionen fehlten. Die Ansätze, die sich auf das Zählen der Schüler in speziellen Schulen oder auf Modelle der Behinderung auf der Grundlage medizinischer Kategorien beziehen, spiegeln die wirklichen Verhältnisse in vielen Ländern nicht wider, in denen die Schüler mit speziellen Bildungsbedürfnissen zunehmend in das normale Bildungssystem integriert werden. Außerdem ist man sich der Tatsache bewusst, dass diese medizinischen Modelle von eingeschränktem Wert für die

Planung eines Bildungsangebots sind, das den Bedürfnissen der Schüler gerecht wird.

Dieser Indikator beruht auf einem anderen Ansatz, indem er Daten auf der Grundlage der zusätzlichen Ressourcen verwendet, die den Schülern, ungeachtet der Ursache ihrer Schwierigkeiten, zur Bewältigung des normalen Lehrplans bereitgestellt werden. Daher werden die Schülerzahlen für Vergleichszwecke in bezug auf die zusätzlichen öffentlichen und/oder privaten Ressourcen definiert, die bereitgestellt werden, um ihnen dies zu ermöglichen. Es ist jedoch zu beachten, dass sich dieser Ansatz noch in der Entwicklung befindet.

Um eine Grundlage für Vergleiche zu schaffen, haben die OECD-Länder jetzt ihre eigenen nationalen Kategorien zur Definition von Schülern mit Behinderungen, Lernschwierigkeiten oder Benachteiligungen in eine einfache dreigliedrige internationale Taxonomie eingeordnet. Kategorie A dieser Taxonomie entspricht im weiteren Sinne den Bedürfnissen, die sich aus beeinträchtigenden Bedingungen ergeben; Kategorie B bezieht sich auf Schüler, die aus nicht offenkundigen Gründen Lern- und Verhaltensschwierigkeiten haben und Kategorie C umfasst Schüler aus benachteiligten Verhältnissen (Definitionen s.u.). Die von den einzelnen Ländern verfolgten unterschiedlichen Konzepte, um diesen Studierenden gerecht zu werden, wurden in Indikator C6 der Veröffentlichung Bildung auf einen Blick 1998 dargestellt. Die Analyse zeigt, dass einige Länder ausschließlich Schüler mit gesundheitlichen Behinderungen bzw. Schüler der Kategorie A in ihre nationalen Kategorien einbeziehen (z.B. Italien und die Tschechische Republik), während in der Türkei und Spanien auch die begabten und talentierten einbezogen sind und in anderen Ländern auch diejenigen, die in unterschiedlichster Weise benachteiligt sind (z.B. die Schweiz).

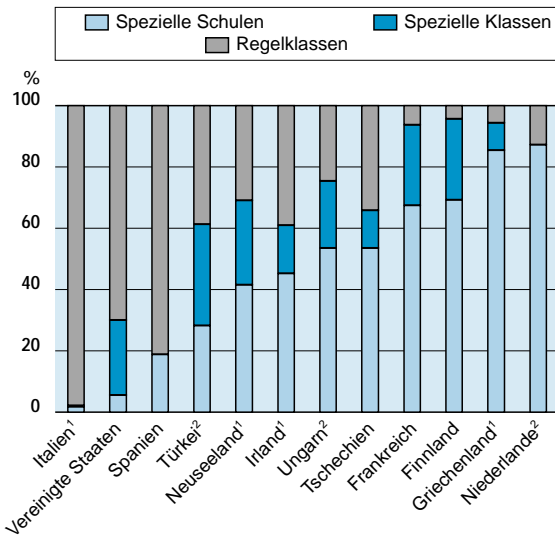
In den einzelnen Ländern werden sehr unterschiedliche Anteile von Schülern in den Kategorien A, B und C als der zusätzlichen Mittelzuweisung bedürftig ausgewiesen. Einige Unterschiede dürften jedoch auf die unterschiedliche Interpretation der Kategorien selbst zurückzuführen sein. Grafik C6.1 zeigt die deutlichen Unterschiede zwischen den Ländern hinsichtlich des Anteils von Schülern, die als Empfänger besonderer Ressourcenzuweisungen zur Bewältigung des Lehrplans ausgewiesen wurden. Der Anteil der Schüler mit zusätzlichen Ressourcenzuweisungen reicht von 35 Prozent aller Schüler im Primar- und Sekundarbereich I bis zu weniger als 1 Prozent. Wann immer möglich, wurden die Daten bezüglich des Anteils an allen Schülern des Primar- und Sekundarbereichs I für die länderübergreifenden Kategorien A, B und C separat ausgewiesen. In Ländern mit einem hohen Anteil an Schülern mit zusätzlichen Ressourcenzuweisungen ist die Mehrzahl dieser Schüler der länderübergreifenden Kategorie C zugeordnet. Tabelle C6.5 in Bildung auf einen Blick 1998 gab einen Anhaltspunkt dafür, inwieweit diese zusätzlichen Ressourcenzuweisungen in Form niedrigerer zahlenmäßiger Schüler-/Lehrer-Verhältnisse gewährt wurden. Für Schüler der länderübergreifenden Kategorie A reichte die Bandbreite für dieses Verhältnis von 2,3 bis 8,6 für Schüler in speziellen Schulen bis zu 1,7 bis 10,7 für Schüler in speziellen Klassen in Regelschulen. Diese Zahlen müssen denen in Regelklassen gegenübergestellt werden, die von 9,5 bis 27,9 reichen (OECD, 1998). Es wird klar, dass die zusätzlichen Ressourcenzuweisungen zum Teil erheblich sind und insofern eine positive Diskriminierung derjenigen Schüler mit den größten Schwierigkeiten darstellen.

Eine dreigliedrige internationale Taxonomie klassifiziert die Schüler mit zusätzlichen Mittelzuweisungen auf international einheitliche Weise.

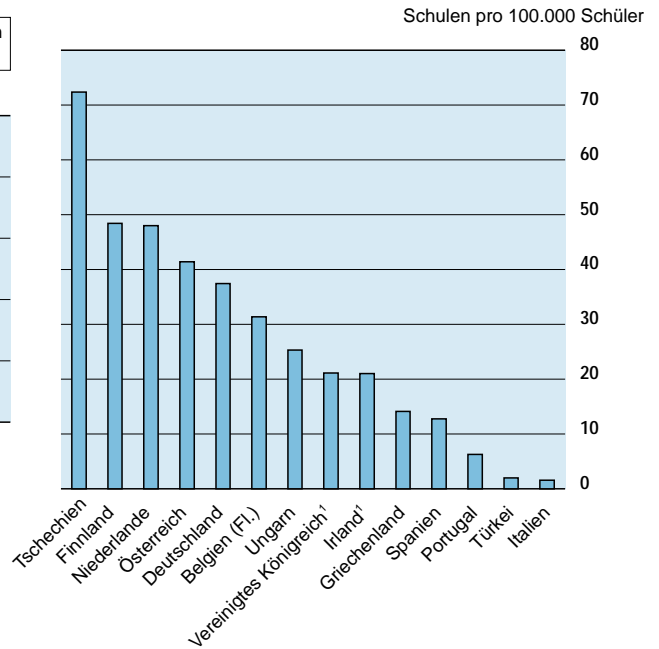
Kategorie A dieser Taxonomie entspricht im weiteren Sinne den Bedürfnissen, die sich aus beeinträchtigenden Bedingungen ergeben; Kategorie B bezieht sich auf Schüler, die aus nicht offenkundigen Gründen Lernschwierigkeiten haben und Kategorie C umfasst Schüler aus benachteiligten Verhältnissen (Definitionen s.u.).

C6

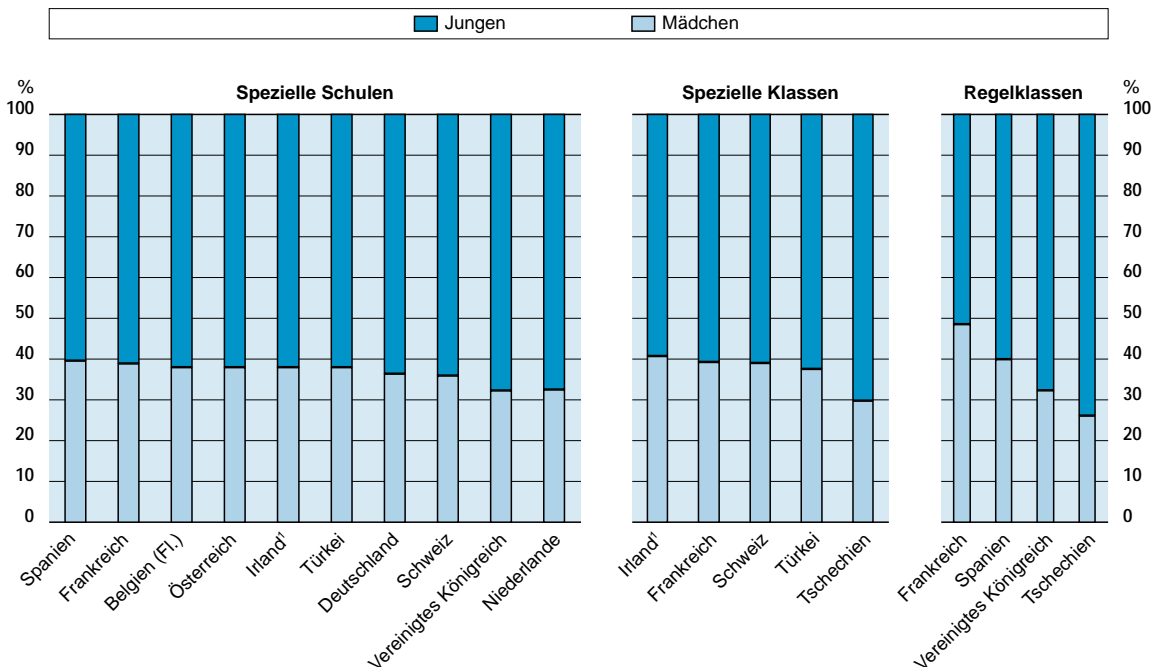
Grafik C6.2. Aufteilung der Schüler in der länderübergreifenden Kategorie A (Behinderungen), nach Unterrichtsort (1996)



Grafik C6.3. Anzahl von speziellen Schulen pro 100.000 aller Schüler im Primar- und Sekundarbereich I (1996)



Grafik C6.4. Anteil der Schüler mit zusätzlichen Mittelzuweisungen an unterschiedlichen Orten des Unterrichts, nach Geschlecht (1996)



1. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen.
 2. Abdeckung unterscheidet sich vom Primar- und Sekundarbereich I.
 Quelle: OECD.

Unterrichtsorte von Schülern mit Behinderungen, Lernschwierigkeiten oder Benachteiligungen

Es besteht ein besonderes politisches Interesse daran, wo Schüler mit Behinderungen unterrichtet werden. Grafik C6.2 zeigt die Unterrichtsorte für Schüler (die der länderübergreifenden Kategorie A zugeordnet sind). Es können dies spezielle Schulen, spezielle Klassen oder Regelklassen sein. Die Unterschiede sind sehr ausgeprägt, da es in einigen Ländern praktisch keine behinderten Schüler in speziellen Schulen gibt (z.B. Italien), während in anderen mehr als zwei Drittel spezielle Schulen besuchen (z.B. Finnland, Griechenland, die Niederlande und Österreich). Die Diskussion darüber, ob es wünschenswert ist, Schüler der Kategorie A in die Regelschule zu integrieren oder nicht, dauert an. Dieser Indikator trägt dem Bedürfnis Rechnung, die sich wandelnde Situation im Auge zu behalten.

Es gibt sehr große Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern hinsichtlich des Ortes, an dem behinderte Schüler der Kategorie A unterrichtet werden - dies können spezielle Schulen, spezielle Klassen oder Regelklassen sein.

Die Aufteilung der Schüler mit zusätzlichen Ressourcenzuweisungen nach dem Ort des Unterrichts unterscheidet sich je nach länderübergreifender Kategorie. Tabelle C6.3 enthält die Aufteilung der Schüler nach Ort des Unterrichts, unterteilt nach den länderübergreifenden Kategorien A, B und C.

Tabelle C6.4 enthält die Daten zu speziellen Schulen. Grafik C6.3 enthält die Zahl der speziellen Schulen pro 100.000 Schüler im gesamten Primar- und Sekundarbereich I und macht die großen Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern deutlich (z.B. 1,6 in Italien gegenüber 72,4 in der Tschechischen Republik).

Geschlechtsspezifische Unterschiede

Grafik C6.4 zeigt die jeweiligen Anteile der Schüler und Schülerinnen in speziellen Schulen, speziellen und Regelklassen, die zusätzliche Ressourcenzuweisungen erhalten, damit sie den Lehrplan bewältigen können. Hier ist insbesondere auf zwei Punkte hinzuweisen. Erstens ist der Anteil von Jungen in allen Ländern, für die Daten verfügbar sind, größer als der von Mädchen. In den speziellen Schulen und speziellen Klassen machen die Jungen zwischen 60 und 70 Prozent aus, in den Regelklassen liegen die Zahlen jedoch nicht so eng beieinander. So ist beispielsweise in Frankreich die Anzahl der Jungen und Mädchen fast gleich hoch, während in der Tschechischen Republik die Jungen fast 74 Prozent ausmachen.

In allen Ländern, für die Daten vorliegen, ist der Anteil der Jungen größer als der Anteil der Mädchen.

C6

■ DEFINITIONEN

Schüler mit Behinderungen, Lern- oder Verhaltensschwierigkeiten oder Benachteiligungen werden durch die zusätzlichen öffentlichen und/oder privaten Ressourcen definiert, die für ihre Ausbildung bereitgestellt werden. ‚Zusätzliche Ressourcen‘ sind Ressourcen, die über die allgemein bereitgestellten Ressourcen für Schüler, die keine Schwierigkeiten mit dem regulären Lehrplan haben, hinaus zusätzlich bereitgestellt werden. Sie können in sehr unterschiedlicher Form gewährt werden, z.B. als zusätzliche Personalressourcen (ein günstigeres zahlenmäßiges Schüler/Lehrer-Verhältnis), als sachliche Ressourcen (Hilfsmittel wie z.B. Hörhilfen, Anpassungen der Unterrichtsräume, spezielles Lehrmaterial) und als Finanzmittel.

Die Zahlen, die sich aus den nationalen Kategorien für Schüler mit Behinderungen, Lernschwierigkeiten und Benachteiligungen ergeben, wurden zu den länderübergreifenden Kategorien A, B und C zusammengefasst.

- Kategorie A bezieht sich auf die Bildungsbedürfnisse von Schülern, bei denen eine weitgehende normative Übereinstimmung besteht - wie zum Beispiel Blinde und Schwerstsehbehinderte, Gehörlose und Schwerhörbehinderte, schwer und schwerst geistig Behinderte, Mehrfachbehinderte.
- Kategorie B bezieht sich auf die Bildungsbedürfnisse von Schülern, die Lernschwierigkeiten haben, die nicht unmittelbar oder vorwiegend auf Faktoren zurückzuführen sind, die zu einer Einstufung in die Kategorien A oder C führen würden.
- Kategorie C bezieht sich auf die Bildungsbedürfnisse von Schülern, die sich vor allem aus sozialen, wirtschaftlichen, kulturellen und/oder sprachlichen Faktoren ergeben.

Spezielle Schulen werden als getrennte Einrichtungen definiert, die getrennt von den Regelschulen verwaltet werden. Spezielle Klassen sind Klassen oder Einheiten an Regelschulen.

Der Anteil der Schüler mit speziellen Ressourcenzuweisungen in Tabelle C6.1 wird berechnet, indem die Anzahl dieser Schüler durch die Gesamtanzahl der Schüler im Primar- und Sekundarbereich I ($\times 100$) geteilt wird. In ungewöhnlichen Fällen, wenn beispielsweise einige Schüler im Primar- und Sekundarbereich I nicht erfasst sind, oder wenn Schüler des Elementar- oder Sekundarbereichs II mit eingeschlossen sind, wurden die Daten zur Berechnung der prozentualen Anteile entsprechend bereinigt. Die Zahlen für Schüler mit speziellen Bildungsbedürfnissen beruhen auf Vollzeitbildungsgängen.

Die Daten beziehen sich auf das Schuljahr 1995/96. Ausnahmen hiervon sind Finnland, wo sich die Daten auf 1994/95 beziehen, Frankreich (1994 bis 1998) und Belgien (fläm. Teil), Italien, die Niederlande, Spanien und die Schweiz (jeweils 1996/97). Die Zahlen beziehen sich sowohl auf öffentliche als auch auf private Bildungseinrichtungen, sofern nichts anderes angegeben ist (s. Anhang 3).

Tabelle C6.1. **Anzahl der Schüler in den länderübergreifenden Kategorien A, B und C mit zusätzlichen Ressourcenzuweisungen als Anteil aller Schüler im Primar- und Sekundarbereich I und als Anteil aller Schüler mit speziellen Bildungsbedürfnissen und zusätzlichen Ressourcenzuweisungen (in%) (1996)**

	Als Anteil aller Schüler im Primar- und Sekundarbereich I				Gesamtzahl aller Schüler mit speziellen Bildungsbedürfnissen	Als Anteil aller Schüler mit zusätzlichen Ressourcenzuweisungen		
	Insgesamt	Kategorie A	Kategorie B	Kategorie C		Kategorie A	Kategorie B	Kategorie C
Österreich	m	1.33	2.01	m	25 592	39.8	60.2	m
Belgien (Flämischer Teil) ^{1,2}	9.32	x	x	x	82 024	m	m	m
Tschechische Republik	8.20	8.20	a	a	88 884	100.0	m	m
Finnland ²	16.00	1.04	13.26	1.70	93 985	6.5	82.8	10.6
Frankreich ^{1,2,3}	18.07	2.53	2.14	13.40	1 358 577	14.0	11.8	74.2
Deutschland	4.31	1.45	2.86	a	391 118	33.6	66.4	a
Griechenland ⁴	1.23	0.37	0.86	a	12 776	30.0	70.0	a
Ungarn ¹	16.19	5.10	a	11.08	173 312	31.5	a	68.5
Irland ^{3,4}	19.72	2.57	6.68	10.48	111 979	13.0	33.9	70.1
Italien ^{2,4}	2.13	2.13	a	a	93 511	100.0	a	a
Korea ³	1.50	x	x	x	92 895	m	m	m
Niederlande ^{1,2,3}	33.53	1.77	3.49	28.27	796 761	5.3	10.4	84.3
Neuseeland ^{3,4}	1.95	0.90	1.05	m	10 683	46.1	53.9	m
Portugal	m	3.01	m	m	40 317	100.0	m	m
Spanien ²	4.03	2.56	0.74	0.73	154 375	63.5	18.4	18.1
Schweiz ²	5.80	1.62	3.76	0.42	44 874	28.0	64.8	7.2
Türkei ¹	0.41	0.41	a	a	26 535	100.0	a	a
Vereinigtes Königreich	2.56	x	x	x	172 154	m	m	m
Vereinigte Staaten ³	35.5	5.62	8.43	21.4	12 740 790	15.8	23.7	60.3

1. Statistik bezieht sich teilweise auf nicht ausschließlich den Primar- oder Sekundarbereich I oder schließt Teile davon aus.

2. Daten für ein anderes Jahr als 1996.

3. Daten teilweise Schätzungen.

4. Nur öffentliche Einrichtungen.

Quelle: OECD-Bilddungsdatenbank. Anmerkungen s. Anhang 3.

Tabelle C6.2. Anzahl der Schüler mit speziellen Bildungsbedürfnissen und zusätzlichen Ressourcenzuweisungen als Anteil aller Schüler im Primar- und Sekundarbereich I und Anteil der Schüler in der länderübergreifenden Kategorie A nach Ort des Unterrichts (in%)

	Schüler mit speziellen Bildungsbedürfnissen als Anteil aller Schüler im Primar- und Sekundarbereich I			Verteilung der Schüler in der länderübergreifenden Kategorie A nach Ort des Unterrichts		
	Schüler in speziellen Schulen	Schüler in speziellen Klassen	Schüler in Regelklassen	Schüler in speziellen Schulen	Schüler in speziellen Klassen	Schüler in Regelklassen
Österreich	2.05	m	m	67.45	3.15	29.40
Belgien (Flämischer Teil) ^{1,2}	4.44	0.09	4.79	m	a	m
Tschechische Republik	4.38	1.00	2.81	53.49	12.26	34.25
Finnland ²	1.93	1.05	13.02	69.20	26.45	4.35
Frankreich ^{1,2,3}	3.19	1.35	14.44	67.46	26.30	6.24
Deutschland	4.31	x	m	m	x	m
Griechenland ⁴	0.32	0.89	0.02	85.37	8.93	5.69
Ungarn ¹	2.73	1.12	12.34	53.47	21.87	24.66
Irland ^{3,4}	1.33	0.40	17.99	45.19	15.70	39.16
Italien ^{2,4}	0.04	n	2.08	1.86	0.19	97.95
Korea ³	0.34	0.42	0.74	m	m	m
Niederlande ^{1,2,3}	5.03	2.53	25.98	87.20	a	12.80
Neuseeland ^{3,4}	0.43	m	m	42.97	26.84	30.19
Portugal	0.56	m	m	18.72	3.01	78.27
Spanien ²	0.48	x	3.55	18.83	x	81.17
Schweiz ²	1.62	4.17	m	m	m	m
Türkei ¹	0.12	0.14	0.16	28.28	32.91	38.81
Vereinigtes Königreich	1.08	x	1.47	a	a	a
Vereinigte Staaten ³	m	m	m	5.52	24.52	69.97

1. Statistik bezieht sich teilweise auf nicht ausschließlich den Primar- oder Sekundarbereich I oder schließt Teile davon aus.

2. Daten für ein anderes Jahr als 1996.

3. Daten teilweise Schätzungen.

4. Nur öffentliche Einrichtungen.

Quelle: OECD-Bildungsdatenbank. Anmerkungen s. Anhang 3.

Tabelle C6.3. Verteilung der Schüler mit speziellen Bildungsbedürfnissen und zusätzlichen Ressourcenzuweisungen auf die länderübergreifenden Kategorien A, B und C (in %) nach Ort des Unterrichts (1996)

	Spezielle Schulen			Spezielle Klassen in Regelschulen			Regelklassen in Regelschulen		
	Kategorie A	Kategorie B	Kategorie C	Kategorie A	Kategorie B	Kategorie C	Kategorie A	Kategorie B	Kategorie C
Österreich	43.8	56.2	n	m	m	m	m	m	m
Tschechische Republik	100.0	a	a	100.0	a	a	100.0	a	a
Finnland ²	37.3	62.7	n	26.3	73.7	n	0.3	86.6	13.1
Frankreich ^{1,2,3}	53.5	46.5	a	47.9	47.0	5.0	1.1	a	98.9
Deutschland	33.6	66.4	a	x	x	x	m	m	m
Griechenland ⁴	99.8	0.2	n	3.7	96.3	a	100.0	n	n
Ungarn ¹	100.0	n	n	100.0	n	n	10.2	n	89.8
Irland ^{3,4}	87.5	6.4	6.1	100.0	n	n	5.6	36.6	76.4
Italien ^{2,4}	100.0	a	a	100.0	a	a	100.0	a	a
Korea ³	96.7	n	3.3	m	m	m	m	m	m
Niederlande ^{1,2,3}	30.6	69.4	a	a	100.0	a	0.9	a	99.1
Neuseeland ^{3,4}	89.3	10.7	n	m	m	m	m	m	m
Portugal	100	n	n	m	m	m	m	m	m
Spanien ²	100.0	a	a	100.0	a	a	58.5	20.9	20.5
Schweiz ²	100.0	n	n	n	90.0	10.0	n	m	m
Türkei ¹	100.0	n	a	100.0	n	a	100.0	a	a

1. Statistik bezieht sich teilweise auf nicht ausschließlich den Primar- oder Sekundarbereich I oder schließt Teile davon aus.

2. Daten für ein anderes Jahr als 1996.

3. Daten teilweise Schätzungen.

4. Nur öffentliche Einrichtungen.

Quelle: OECD-Bildungsdatenbank. Anmerkungen s. Anhang 3.

Tabelle C6.4. **Anzahl der speziellen Schulen, ihre Zahl im Verhältnis zur Gesamtzahl an Schülern, ihre durchschnittliche Größe und Anteil der privaten speziellen Schulen (1996)**

	Anzahl der speziellen Schulen	Anzahl der speziellen Schulen pro 100 000 schüler der Primar- und Sekundarbereichs I	Durchschn. Größe der speziellen Schulen	Anteil der privaten speziellen Schulen (in %)
Österreich	317	41.4	49.4	3.8
Belgien (Flämischer Teil) ^{1,2}	313	31.4	124.9	65.8
Tschechische Republik	785	72.4	60.6	6.5
Finnland	285	48.4	39.6	1.4
Deutschland	3 397	37.4	115.1	15.7
Griechenland ^{1,3}	147	14.1	21.9	m
Ungarn	271	25.3	107.8	1.1
Irland	119	21.0	63.3	a
Italien ²	71	1.6	24.5	0.3
Niederlande ²	946	48.0	m	m
Portugal ^{1,4}	85	6.3	88.8	m
Spanien ²	491	12.8	37.6	59.1
Türkei ¹	128	2.0	58.6	4.7
Vereinigtes Königreich	1 565	21.1	73.1	7.0

1. Statistik bezieht sich teilweise auf nicht ausschließlich auf den Primar- oder Sekundarbereich I oder schließt Teile davon aus.

2. Daten für ein anderes Jahr als 1996.

3. Nur öffentliche Einrichtungen.

4. Daten teilweise Schätzungen.

Quelle: OECD-Bilungsdatenbank. Anmerkungen s. Anhang 3.

Tabelle C6.5. **Anzahl der Schüler mit zusätzlichen Ressourcenzuweisungen an unterschiedlichen Orten des Unterrichts (spezielle Schulen, spezielle Klassen in Regelschulen, Regelklassen in Regelschulen) und nach Geschlecht (1996)**

	Spezielle Schulen			Spezielle Klassen			Regelklassen	
	Jungen	Mädchen		Jungen	Mädchen		Jungen	Mädchen
Österreich	62.1	37.9	Tschechische Republik	70.2	29.8	Tschechische Republik	73.9	26.1
Belgien (Fl.) ^{1,2}	62.0	38.0	Frankreich ^{2,4}	60,8	39,2	Frankreich ^{2,3}	51,6	48,4
Frankreich ^{1,2}	61.3	38.7	Irland ³	59.4	40.6	Spanien ²	60,2	39,8
Deutschland	63.6	36.4	Schweiz ²	61,1	38,9	Vereinigtes Königreich	67,8	32,2
Irland ³	62.1	37.9	Türkei	62,5	37,5			
Niederlande ^{2,4}	67.6	32.4						
Spanien ²	60.6	39.4						
Schweiz ²	64.2	35.8						
Türkei	62.1	37.9						
Vereinigtes Königreich	67.8	32.2						

1. Statistik bezieht sich teilweise auf nicht ausschließlich auf den Primar- oder Sekundarbereich I oder schließt Teile davon aus.

2. Daten für ein anderes Jahr als 1996.

3. Nur öffentliche Einrichtungen.

4. Daten teilweise Schätzungen.

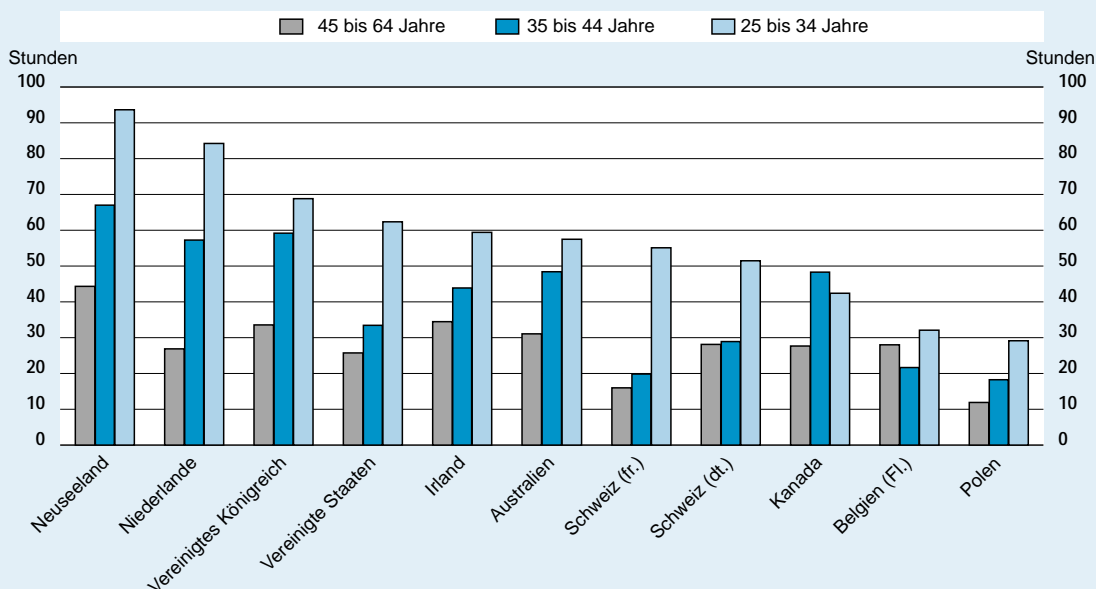
Quelle: OECD-Bilungsdatenbank. Anmerkungen s. Anhang 3.

BETEILIGUNG DER ERWERBSBEVÖLKERUNG AN DER BERUFLICHEN WEITERBILDUNG

- Die Anzahl der Weiterbildungsstunden pro Beschäftigten reicht von 20 in Polen bis zu über 50 in Neuseeland, den Niederlanden und dem Vereinigten Königreich.
- Innerhalb eines Zeitraums von zwölf Monaten hat in allen Ländern, die Daten vorlegten, mit Ausnahme von einem, jeder fünfte Beschäftigte an Weiterbildungsmaßnahmen teilgenommen.
- Personen mit dem höchsten formellen Bildungsstand haben auch später die größte Wahrscheinlichkeit der Weiterbildung: in Beschäftigte mit einem tertiären Abschluss werden dreimal so viele Weiterbildungsstunden investiert wie in Beschäftigte mit einem Abschluss unterhalb des Sekundarbereichs II.
- Mangelndes Interesse ist immer noch das größte Hindernis auf dem Weg zu einer höheren Beteiligung an berufsbezogener Weiterbildung.



Grafik C7.1. Mittlere Anzahl an Stunden berufsbezogener Fort- und Weiterbildung pro Beschäftigten und Jahr, nach Altersgruppen (1994-95)



Mittlere Anzahl an Stunden pro Beschäftigten = mittlere Anzahl an Stunden in berufsbezogener Fort- und Weiterbildung pro Teilnehmer * Beteiligungsquote / 100.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Anzahl an Stunden pro Teilnehmer im Alter von 25 bis 34 Jahren.

Quelle: OECD und Statistics Canada / IALS.

■ POLITISCHER HINTERGRUND

Im heutigen Wirtschaftsgeschehen ist eine qualifizierte Erwerbsbevölkerung Voraussetzung für den Erfolg, und zur Erhaltung und Steigerung der Fähigkeiten der jetzigen Arbeitskräfte ist die Fort- und Weiterbildung das beste Mittel. Angesichts des technischen Wandels, neuer Arbeitsmethoden und Märkte fordern die Politiker vieler Länder die Unternehmen zu verstärkten Investitionen in die Fortbildung auf, und sprechen sich für eine umfassendere berufsbezogene Weiterbildung für Erwachsene aus.

Dieser Indikator enthält Daten über die Beteiligung und den Grad der Beteiligung an berufsbezogener Fort- und Weiterbildung seitens der ganzjährig vollzeitbeschäftigten Erwerbsbevölkerung. Die Angaben sind auf die Erwerbstätigen im Alter von 25–64 Jahren beschränkt; beschäftigte Studierende sind nicht einbezogen. Der Indikator konzentriert sich auf die ganzjährig Vollzeitbeschäftigten, um die Weiterbildungsmöglichkeiten für diejenigen besser darstellen zu können, die stark in die Erwerbstätigkeit eingebunden sind.

■ ERGEBNISSE UND ERLÄUTERUNGEN

Beteiligung an berufsbezogenen Weiterbildungsmaßnahmen und deren Dauer

Innerhalb der letzten 12 Monate hat in allen Ländern, die Daten zur Verfügung stellten, mit Ausnahme von einem, jeder Fünfte an einer berufsbezogenen Fort- und Weiterbildungsmaßnahme teilgenommen. Die Beteiligungsquoten von ganzjährig Vollzeitbeschäftigten an berufsbezogener Fort- und Weiterbildung variieren zwischen 26 Prozent oder weniger in Belgien (fläm. Teil), Irland und Polen bis zu doppelt so hohen Werten oder darüber in Neuseeland, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten. Es scheint jedoch eine Wechselwirkung zwischen den Beteiligungsquoten und den teilgenommenen Unterrichtsstunden zu geben. Obwohl das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten überdurchschnittliche Beteiligungsquoten aufweisen, sind diese Maßnahmen wohl eher von kurzer Dauer. Im Gegensatz dazu werden niedrige Beteiligungsquoten in Irland und den Niederlanden durch eine relativ lange Dauer aufgewogen (s. Grafik C7.2).

Da die Beteiligungsquoten und die Dauer der Teilnahme sich zwischen den Ländern so stark unterscheiden, bedarf es eines umfassenderen Maßes für die Anstrengungen, die die Länder zur Verbesserung und Erhaltung des Qualifikationsniveaus ihrer Erwerbsbevölkerung unternehmen. Die Multiplikation der Beteiligungsquote mit der durchschnittlichen Dauer der Beteiligung in Stunden setzt die Anzahl der Unterrichtsstunden in Bezug zur Größe der Erwerbsbevölkerung (s. Grafik C7.1). Die Weiterbildungsstunden pro Beschäftigtem liegen zwischen 20 in Polen und über 50 in den Niederlanden, Neuseeland und dem Vereinigten Königreich. Diese Maßzahl verbessert die relative Stellung der Niederlande und Irlands, wobei jedoch betont werden muss, dass dort weniger Arbeitnehmer als in anderen Ländern in den Genuss dieser Unterrichtsstunden kommen.

Die Fort- und Weiterbildung der Arbeitskräfte ist wahrscheinlich die effektivste Methode, um die Qualifikationen der gegenwärtigen Erwerbsbevölkerung zu erhalten und aufzuwerten.

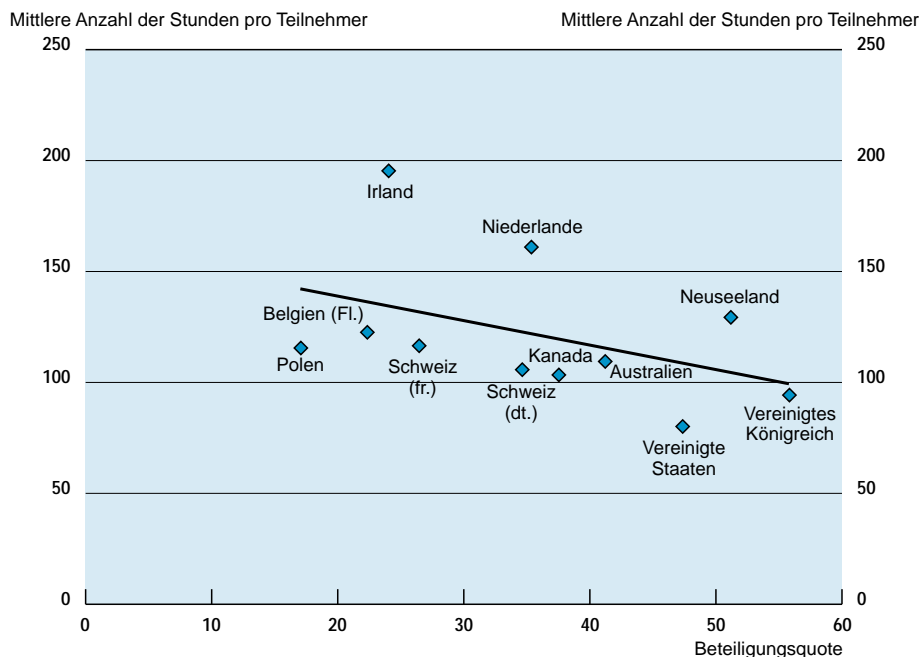
Innerhalb der letzten 12 Monate hat in allen Ländern, die Daten zur Verfügung stellten, mit Ausnahme von einem Land, jeder Fünfte an einer berufsbezogenen Weiterbildungsmaßnahme teilgenommen.

Die Unterrichtsstunden pro Arbeitnehmer variieren von 20 in Polen bis zu über 50 in den Niederlanden, Neuseeland und dem Vereinigten Königreich.



Grafik C7.2. **Teilnahmequoten im Verhältnis zu Stunden an berufsbezogener Fort- und Weiterbildung (1994-1995)**

Diese Grafik zeigt die beiden Faktoren auf, die der mittleren Anzahl von Stunden an berufsbezogener Fort- und Weiterbildung pro Beschäftigten zugrundeliegen: die Beteiligungsquoten und die mittlere Anzahl an Stunden pro Teilnehmer. Es scheint eine Wechselwirkung zwischen diesen beiden Faktoren zu geben.



Quelle: OECD und Statistics Canada / IALS.

Beteiligungsquoten nach Geschlecht

Die Beteiligung von weiblichen Beschäftigten an berufsbezogener Fort- und Weiterbildung ist genauso ausgeprägt, in einigen Fällen sogar noch ausgeprägter, als die der männlichen Beschäftigten.

In allen Ländern, für die Daten aus der IALS verfügbar sind, waren weibliche Beschäftigte genauso stark, in einigen Fällen sogar stärker an berufsbezogener Fort- und Weiterbildung beteiligt als ihre männlichen Kollegen (Tabelle C7.1). In Irland, Neuseeland und dem Vereinigten Königreich lagen die Beteiligungsquoten für weibliche Beschäftigte ca. 10 Prozent über denen der männlichen Beschäftigten. Hinsichtlich der Anzahl der Unterrichtsstunden ergab sich kein messbarer Unterschied zwischen den Geschlechtern, mit Ausnahme der französischsprachigen Bevölkerung der Schweiz, wo die männlichen Beschäftigten im Durchschnitt mehr Weiterbildungsstunden aufwiesen als die weiblichen. Sowohl in Irland als auch den Niederlanden erhielten die Frauen weniger häufig finanzielle Unterstützung seitens des Arbeitgebers für ihre Weiterbildungsbemühungen (Tabelle C7.2).

Beteiligungsquoten nach Alter

Für jüngere Beschäftigte werden mehr Unterrichtsstunden aufgewendet als für ältere.

In vier von zehn Ländern kamen jüngere Beschäftigte wesentlich häufiger in den Genuss berufsbezogener Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen als ältere. In sechs von zehn Ländern erhielten die jüngeren Beschäftigten unter denjenigen, die an berufsbezogenen Weiterbildungsmaßnahmen teilnahmen, mehr Unterrichtsstunden als die älteren. Die Auswirkungen dieser beiden Faktoren sieht man am deutlichsten in der Anzahl der Unterrichtsstunden in Relation zur Anzahl der ganzjährig Vollzeitbeschäftigten (Grafik C7.1). Die deutlichsten Unterschiede in der Anzahl der Unterrichtsstunden pro Arbeitnehmer zeigen sich in Neuseeland, den Niederlanden, der französischsprachigen Bevölkerung der Schweiz, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten.

Beteiligungsquoten nach Bildungsstand

Wie auch schon im Falle der Erwachsenenbevölkerung im allgemeinen (s. Indikator C5 in Bildung auf einen Blick 1998), nehmen die Beteiligungsquoten an berufsbezogener Fort- und Weiterbildung mit zunehmendem Bildungsstand und zunehmender Lese- und Schreibfähigkeit der ganzjährig Vollzeitbeschäftigten zu (Tabelle C7.4). Im Durchschnitt aller an der IALS-Untersuchung beteiligten Länder werden 20 Stunden an Fort- und Weiterbildung für jeden Beschäftigten mit einem Abschluss unterhalb des Sekundarbereichs II, 40 Stunden für Beschäftigte mit einem Abschluss des Sekundarbereichs II und über 60 Stunden für Beschäftigte mit einem tertiären Abschluss investiert.

Teilnahme an berufsbezogener Weiterbildung nach Branche und Unternehmensgröße

Die Beschäftigten im verarbeitenden Gewerbe erhielten weniger Stunden (im Durchschnitt aller an der IALS beteiligten Länder) als diejenigen in den persönlichen Dienstleistungsbranchen. Auch wenn jeder Beschäftigte im verarbeitenden und im Baugewerbe 30 Stunden Fort- und Weiterbildung erhielt und jeder Beschäftigte in den Branchen Handel/Verkehr/unternehmensbezogene Dienstleistungen 37 Stunden, steht dies doch in krassem Gegensatz zu den über 60 Stunden, die in die Beschäftigten im Bereich der sozialen und persönlichen Dienstleistungen investiert werden.

In sechs von sieben Ländern, für die im Rahmen der IALS-Studie Daten über die Unternehmensgröße vorliegen, wurden in Unternehmen mit weniger als 500 Beschäftigten wesentlich weniger Unterrichtsstunden pro Beschäftigten aufgewandt. Die Ausnahme bildet hier Neuseeland, wo sich die Zahl der Stunden pro Beschäftigten ab einer Unternehmensgröße von unter 20 Beschäftigten dramatisch verringert.

Arbeitgeberunterstützung für berufsbezogene Weiterbildung

Im Allgemeinen leisten die Arbeitgeber zumindest einen gewissen finanziellen Beitrag für ca. zwei Drittel der berufsbezogenen Kurse der ganzjährig Vollzeitbeschäftigten, diese finanzieren zwischen einem Fünftel und einem Viertel der Maßnahmen, an denen sie teilnehmen. Von dieser Regel weicht z.B. das Vereinigte Königreich ab, wo die Arbeitgeber die überwiegende Mehrheit der Maßnahmen (84 Prozent) finanzieren, während die Teilnehmer selbst nur für relativ wenige (9 Prozent) aufkommen.

Mit einigen Ausnahmen sind die Beteiligungsquoten an Fort- und Weiterbildung im Allgemeinen in den Ländern höher, in denen die Arbeitgeber einen Großteil dieser Maßnahmen finanziell unterstützen.

Zwischen 60 und 75 Prozent der arbeitgeberfinanzierten Maßnahmen wurden ursprünglich vom Arbeitgeber angeregt, während die Beschäftigten von sich aus die Weiterbildung in über 50 Prozent der Fälle in Belgien (fläm. Teil) und in der französisch- und deutschsprachigen Bevölkerung der Schweiz initiierten. In über einem Fünftel der Fälle in Neuseeland und Schweiz gelangten Arbeitgeber und Beschäftigter gemeinsam zu der Überzeugung, dass eine arbeitgeberfinanzierte Maßnahme wahrgenommen werden sollte.

Bei den ohne Arbeitgeberzuschuss wahrgenommenen Kursen ging die Initiative zur Teilnahme in den meisten Ländern in über zwei Drittel der Fälle von

In Beschäftigte mit einem tertiären Abschluss werden dreimal so viele Unterrichtsstunden investiert wie in Beschäftigte ohne Abschluss des Sekundarbereichs II.

Die Beschäftigten in den Branchen für persönliche Dienstleistungen werden häufiger geschult als die Beschäftigten im verarbeitenden Gewerbe.

Beschäftigte in größeren Unternehmen erhalten im Durchschnitt mehr Unterrichtsstunden als die Beschäftigten von kleineren Unternehmen.

Die Arbeitgeber finanzieren mehr berufsbezogene Unterrichtsstunden als die Arbeitnehmer; diese verbringen aber mehr Zeit in Maßnahmen, die sie selbst finanzieren.

Initiativen zur Teilnahme an Weiterbildung gehen sowohl vom Arbeitgeber als auch vom Beschäftigten aus.



den Beschäftigten aus. In einigen Ländern jedoch riet der Arbeitgeber die Maßnahme stark an, obwohl er nicht für ihre Finanzierung aufkam. In Belgien (fläm. Teil), Irland und Polen wurden über 30 Prozent der berufsbezogenen Kurse von den Arbeitgebern nicht bezahlt, obwohl sie auf Anregung des Arbeitgebers hin wahrgenommen wurden.

Beschäftigte, die an berufsbezogenen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen teilgenommen haben, sind der Meinung, dass die erworbenen Fähigkeiten am Arbeitsplatz nützlich sind.

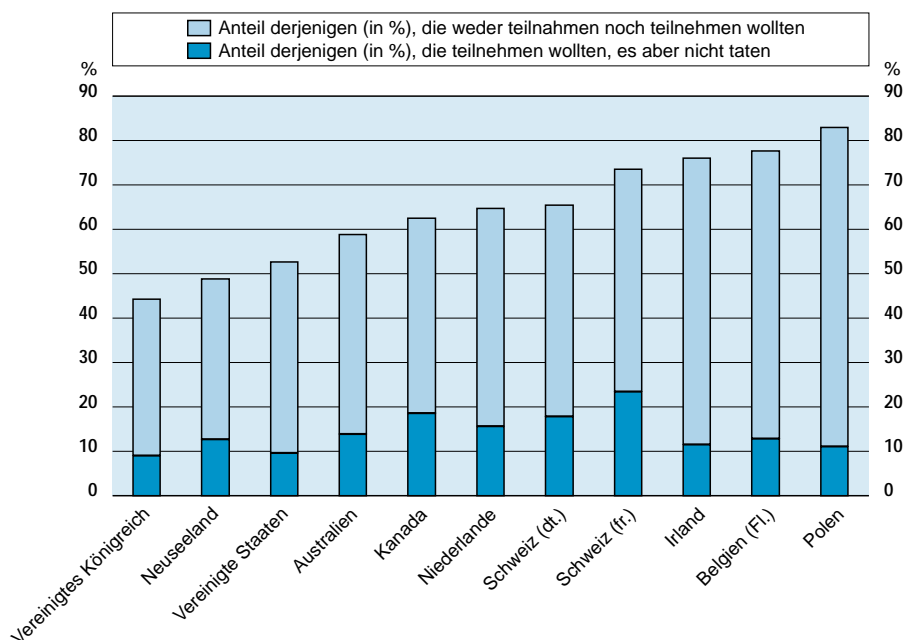
Von den Beschäftigten, die nicht an berufsbezogenen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen teilnahmen, gaben nur zwischen 15 und 30 Prozent an, dass sie dies gerne getan hätten.

Die Beschäftigten gaben an, dass sie die in berufsbezogenen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten aus 8 bis 9 von 10 absolvierten Maßnahmen zumindest „begrenzt“ verwenden können und die aus 3 bis 6 von 10 Maßnahmen „in sehr hohem Maß“. Der Grad der Verwendbarkeit am Arbeitsplatz unterschied sich nicht für Fähigkeiten, die in Maßnahmen mit und ohne finanzielle Unterstützung des Arbeitgebers erworben wurden.

Obwohl sich aus dem Ausmaß, in dem das in Kursen erworbene Wissen am Arbeitsplatz verwendet wird, ergibt, dass die Beschäftigten diese generell für nützlich halten, scheint bei denjenigen, die an keinen Maßnahmen teilgenommen haben, ein Desinteresse an berufsbezogener Fort- und Weiterbildung vorzuherrschen. Die Mehrheit der ganzjährig Vollzeitbeschäftigten in den an der IALS beteiligten Ländern hatte 1994/95 ein Jahr lang an keinerlei berufsbezogener Fort- und Weiterbildungsmaßnahme teilgenommen – der Anteil reichte von unter 50 Prozent der Beschäftigten in Neuseeland und dem Vereinigten Königreich bis zu über 75 Prozent in Belgien (fläm. Teil), Irland und Polen. Der Prozentsatz der Beschäftigten, die an keinerlei berufsbezogener Fort- und Weiterbildungsmaßnahme teilnahmen, dies jedoch gerne getan hätten, ist mit 10

Grafik C7.3. Anteil der 25- bis 64-Jährigen, die im vergangenen Jahr nicht an Fort- und Weiterbildung teilgenommen haben (1994-1995)

Diese Grafik zeigt des Anteil der Beschäftigten, die NICHT an berufsbezogener Fort- und Weiterbildung teilnahmen. Nur eine Minderheit derjenigen, die nicht teilnahmen (mit den dunklen Balken angezeigt), waren an einer Teilnahme interessiert, konnten aber aus verschiedenen Gründen nicht teilnehmen.



Quelle: OECD und Statistics Canada / IALS.

bis 20 Prozent relativ gering. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass die momentan angebotenen berufsbezogenen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen aus Sicht der Nicht-Beteiligten nicht sinnvoll erscheinen. Diese Einschätzung könnte sich zum einen auf den Inhalt der momentan angebotenen berufsbezogenen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen beziehen oder es könnte bedeuten, dass sich die Beschäftigten nicht vollkommen über die ihnen zur Verfügung stehenden Weiterbildungsmöglichkeiten im Klaren sind.

■ DEFINITIONEN

In den meisten Ländern beliefen sich die bei der IALS-Studie erreichten nationalen Stichproben auf 2.000 bis 4.500 Befragte. Diese Stichprobengröße ist für repräsentative nationale Umfragen relativ klein, was notwendigerweise die Möglichkeiten der Analyse von Teilgruppen in der Bevölkerung beschränkt. Man erreicht relativ schnell Feldgrößen, die zu klein sind, um zuverlässig Rückschlüsse auf einzelne Bevölkerungsparameter ziehen zu können. Alle statistischen Vergleiche in diesem Kapitel sind auf ihre statistische Signifikanz überprüft worden. Für jede Tabelle werden die entsprechenden Standardfehler in runden Klammern angegeben.

Zum Zwecke dieser Analyse wurde die ‚beschäftigte‘ Bevölkerung auf Personen zwischen 25 und 64 Jahren beschränkt, die innerhalb der letzten 12 Monate beschäftigt oder freiberuflich tätig waren und im vorangegangenen Jahr mindestens 42 Wochen gearbeitet hatten (in allen Beschäftigungsverhältnissen zusammen, einschließlich nicht gearbeiteter Zeiten wegen Urlaub, Mutterschutz, Krankheit, Streik und Aussperrungen), die hauptsächlich Vollzeit gearbeitet hatten (mehr als 30 Stunden pro Woche) und deren hauptsächlich Beschäftigungsstatus nicht Studierender war.

Der Fragebogen der IALS-Studie erfasste jede Beteiligung an Fort- und Weiterbildung während der letzten 12 Monate vor der Umfrage. In der kanadischen Umfrage wurde zum Beispiel gefragt: „Haben Sie während der vergangenen 12 Monate, das heißt seit August 1993, an einer Schulung oder Ausbildung teilgenommen, einschließlich Kursen, Privatunterricht, Fernkursen, Workshops, ‚on-the-job-training‘, Lehrlingsausbildung, Kunst-, Handwerks- und Freizeitkursen bzw. irgend einer anderen Schulung oder Ausbildung?“ Dies ist eine sehr weit gefasste Definition von Schulung oder Ausbildung, die mehr Fortbildungsarten abdeckt als andere Umfragen. In den nachfolgenden Fragen wurde dann für bis zu drei Schulungs- und Ausbildungskurse, an denen während der vergangenen 12 Monate teilgenommen wurde, die Art der Maßnahme, die finanzielle Unterstützung, die Dauer der Maßnahme und deren Zweck abgefragt. Diese letzte Frage erlaubt es zu unterscheiden zwischen 1) Maßnahmen, an denen aus beruflichen Gründen teilgenommen wurde (in diesem Indikator als berufsbezogene Weiterbildung dargestellt), und Maßnahmen, an denen 2) aus persönlichen Interesse und 3) aus anderen Gründen teilgenommen wurde.

Bei diesem Indikator werden die Beteiligungsquoten für berufsbezogene Maßnahmen getrennt berechnet. Inzidenzzahlen bieten jedoch ein unvollständiges Bild des Umfangs bzw. der Dauer von Weiterbildungsmaßnahmen, da die Dauer einer Maßnahme unabhängig von der Beteiligungsquote zwischen den einzelnen Ländern oder einzelnen Bevölkerungsgruppen in einem Land variieren kann. Die mittlere Anzahl von Stunden pro Teilnehmer ist die durchschnittliche

Die Daten sind der von Statistics Canada und der OECD Ende 1994 und 1995 durchgeführten Internationalen Untersuchung der Lese- und Schreibfähigkeit von Erwachsenen (IALS) entnommen.



Anzahl von Zeitstunden in den letzten drei wahrgenommenen Maßnahmen (wahrscheinlich innerhalb der vorangegangenen 12 Monate). In dem Hintergrundfragebogen der IALS-Untersuchung wurden die Befragten gebeten anzugeben, wie viele Wochen, Tage pro Woche und Stunden pro Tag (im Durchschnitt) eine bestimmte Maßnahme dauerte. Die Gesamtstundenzahl wurde berechnet, indem das Produkt der Antworten auf diese drei Fragen gebildet wurde.

Tabelle C7.1. **Teilnahme beschäftigter Erwachsener an berufsbezogener Weiterbildung im vergangenen Jahr¹, nach Alter und Geschlecht (1994-95)**

		Beteiligungsquote				Mittlere Anzahl an Stunden je Teilnehmer				Mittlere Anzahl an Stunden je Beschäftigtem ²			
		25-34	35-44	45-64	Gesamt	25-34	35-44	45-64	Gesamt	25-34	35-44	45-64	Gesamt
Australien	M+F	45	44	35	41	127	110	89	110	58	48	31	45
	Männer	44	42	33	39	137	116	90	115	60	49	30	45
	Frauen	49	48	39	46	109	98	86	99	53	47	34	45
Belgien (Flandern)	M+F	24	19	24	22	132	115	118	123	32	22	28	27
	Männer	24	19	26	23	151	110	112	127	36	20	29	29
	Frauen	25	19	16	21	m	m	m	114	m	m	m	24
Kanada	M+F	40	42	31	38	105	114	89	104	42	48	28	39
	Männer	44	41	36	40	111	111	99	108	49	46	36	43
	Frauen	33	44	23	33	91	120	65	96	31	53	15	31
Irland	M+F	27	25	20	24	221	177	174	196	59	44	34	47
	Männer	22	21	17	20	140	m	m	158	31	m	m	31
	Frauen	35	33	30	33	294	m	m	242	102	m	m	81
Niederlande	M+F	39	39	28	35	216	146	97	161	84	57	27	57
	Männer	40	38	27	35	221	110	97	149	89	41	26	52
	Frauen	35	47	30	37	203	280	m	205	71	131	m	75
Neuseeland	M+F	54	53	47	51	173	125	94	130	94	67	44	66
	Männer	51	51	42	48	179	114	109	134	91	58	46	64
	Frauen	61	59	55	58	163	147	77	124	99	87	42	72
Polen	M+F	18	18	14	17	160	101	83	116	29	18	12	20
	Männer	18	18	14	17	130	112	83	112	24	20	12	19
	Frauen	18	18	14	17	m	88	84	121	m	16	12	21
Schweiz (frz.)	M+F	32	29	20	26	174	68	80	117	55	20	16	31
	Männer	41	27	19	28	202	64	99	141	83	17	18	40
	Frauen	16	33	23	23	m	m	m	59	m	m	m	13
Schweiz (dtsch.)	M+F	40	33	31	35	129	89	91	106	52	29	28	37
	Männer	40	34	33	35	155	78	89	111	62	27	29	39
	Frauen	41	29	26	33	81	m	m	95	33	m	m	31
Vereinigtes Königreich	M+F	63	59	47	56	110	100	71	95	69	59	34	53
	Männer	58	55	45	52	124	106	53	96	72	58	23	50
	Frauen	72	71	52	64	86	86	104	92	62	61	54	59
Vereinigte Staaten	M+F	48	49	46	47	130	68	56	80	62	33	26	38
	Männer	44	50	45	46	160	75	61	92	71	37	27	43
	Frauen	53	48	47	49	96	59	51	66	51	28	24	32

1. Zu den beschäftigten Erwachsenen zählen 25- bis 64-Jährige, die in den letzten 12 Monaten mindestens 42 Wochen als Angestellter oder Freiberufler mindestens überwiegend vollzeit beschäftigt waren (mehr als 30 Std./Woche) und nicht hauptberuflich Schüler/Studierende sind.

2. Mittlere Anzahl an Stunden pro Teilnehmer* Beteiligungsquote/100.

Quelle: OECD und Statistics Canada Internationale Untersuchung der Lese- und Schreibfähigkeit von Erwachsenen (IALS).

Tabelle C7.2. Anteil an berufsbezogenen Weiterbildungsmaßnahmen, an denen beschäftigte Erwachsene teilnahmen, die finanziell unterstützt wurden (in %), (1994-95)

	Anteil der Weiterbildungsmaßnahmen, die finanziell unterstützt wurden durch ...			Mittlere Anzahl von Stunden / Weiterbildungsmaßnahme, bei finanzieller Unterstützung durch ...	
	Arbeitgeber	Eigenmittel	öffentliche Hand	Arbeitgeber	Eigenmittel
	Australien	20	74	4	106
Belgien (Flandern)	66	25	11	105	140
Kanada	70	29	9	81	124
Irland	65	21	8	182	160
Niederlande	78	19	6	143	174
Neuseeland	73	25	13	88	167
Polen	75	16	3	97	230
Schweiz (frz.)	61	33	14	71	113
Schweiz (dtsch.)	59	38	14	86	103
Vereinigtes Königreich	84	9	4	82	152
Vereinigte Staaten	76	20	6	69	90

Quelle: OECD und Statistics Canada/Internationale Untersuchung der Lese- und Schreibfähigkeit von Erwachsenen (IALS).

Tabelle C7.3. Mittlere Studenzahl der berufsbezogenen Weiterbildung pro Beschäftigtem im vergangenen Jahr, nach Branche, Art der Beschäftigung und Unternehmensgröße (1994-95)

	Branche			Art der Beschäftigung			Größe des Unternehmens (Zahl der Beschäftigten)			
	hauptsächlich verarbeitendes und Baugewerbe	Handel, Verkehr, Dienstleistungen überwie- gend für Unternehmen	öffentliche u. persönliche Dienstlei- stungen	Wissen- schaftler u. Führungskräfte in der Privatwirtschaft	Bürokräfte, kaufm. Angestellte, Dienstleistungs- berufe, Verkäufer	Handwerks- berufe, Anlagen- u. Maschinen- bediener, Montierer	< 20	20 bis 99	100 bis 499	> 500
Australien	29	40	71	57	39	30	20	37	53	147
Belgien (Flandern)	20	17	44	53	29	6	m	m	m	m
Kanada	30	39	45	44	29	38	39	33	20	117
Irland	27	26	101	82	32	22	m	m	67	385
Niederlande	42	52	80	67	45	43	m	m	m	m
Neuseeland	45	59	105	89	48	52	36	89	113	118
Polen	11	15	34	44	6	12	7	32	22	93
Schweiz (frz.)	21	36	20	46	14	16	28	m	30	127
Schweiz (dtsch.)	33	33	52	46	36	23	27	m	41	111
Vereinigtes Königreich	36	52	77	71	47	20	26	31	46	107
Vereinigte Staaten	33	32	48	52	30	25	23	29	35	67

Quelle: OECD und Statistics Canada/Internationale Untersuchung der Lese- und Schreibfähigkeit von Erwachsenen (IALS).

Tabelle C7.4. **Teilnahme beschäftigter Erwachsener an berufsbezogener Weiterbildung im vergangenen Jahr nach dem höchsten erreichten Bildungsstand (1994-95)**

	Beteiligungsquote				Mittlere Anzahl an Stunden/ Teilnehmer			
	Unterhalb Sekundarbereich II	Sekundarbereich II	Tertiärbereich B	Tertiärbereich A	Unterhalb Sekundarbereich II	Sekundarbereich II	Tertiärbereich B	Tertiärbereich A
Australien	30	38	50	60	102	93	138	122
Belgien (Flandern)	8	23	36	41	m	142	124	114
Kanada	21	28	49	56	68	90	134	105
Irland	16	24	32	41	214	207	m	135
Niederlande	24	37	a	49	129	209	a	127
Neuseeland	41	53	62	69	137	117	129	132
Polen	9	24	25	33	103	86	m	141
Schweiz (frz.)	7	26	45	37	m	90	117	187
Schweiz (dtsh.)	11	37	44	45	m	102	139	93
Vereinigtes Königreich	44	59	69	79	80	97	131	99
Vereinigte Staaten	19	35	57	70	92	68	93	83

Quelle: OECD und Statistics Canada/Internationale Untersuchung der Lese- und Schreibfähigkeit von Erwachsenen (IALS).



Tabelle C7.5. **Für die Arbeit erzielter Nutzen von berufsbezogener Weiterbildung, an der beschäftigte Erwachsene teilnahmen, nach Quelle der finanziellen Unterstützung (1994-95)**

	Weiterbildung mit finanzieller Unterstützung des Arbeitgebers				Weiterbildung ohne finanzielle Unterstützung des Arbeitgebers			
	sehr groß	begrenzt	sehr gering	überhaupt keiner	sehr groß	begrenzt	sehr gering	überhaupt keiner
Australien	55	33	9	3	55	31	8	7
Belgien (Flandern)	57	27	15	1	59	15	18	8
Kanada	64	26	7	4	73	9	6	12
Irland	72	24	3	1	73	20	3	3
Niederlande	67	31	n	3	57	33	n	10
Neuseeland	60	30	8	3	52	33	6	9
Polen	34	45	17	4	43	34	16	6
Schweiz (frz.)	51	38	11	n	56	31	13	n
Schweiz (dtsh.)	61	30	9	n	58	32	7	2
Vereinigtes Königreich	53	33	10	5	48	33	11	8
Vereinigte Staaten	63	29	4	4	55	30	11	4

Quelle: OECD und Statistics Canada/Internationale Untersuchung der Lese- und Schreibfähigkeit von Erwachsenen (IALS).

Tabelle C7.6. **Quelle des Vorschlags zur Teilnahme an Weiterbildung, die von beschäftigten Erwachsenen wahrgenommen wurde, nach Quelle der finanziellen Unterstützung (1994-95)**

	Weiterbildung mit finanzieller Unterstützung des Arbeitgebers			Weiterbildung ohne finanzielle Unterstützung des Arbeitgebers		
	Arbeitgeber- vorschlag	eigene Idee	Arbeitgeber- vorschlag und eigene Idee	Arbeitgeber- vorschlag	eigene Idee	Arbeitgeber- vorschlag und eigene Idee
Australien	70	32	7	16	73	2
Belgien (Flandern)	75	56	12	33	73	4
Kanada	59	46	14	10	82	6
Irland	61	35	n	30	64	n
Niederlande	59	34	4	8	68	n
Neuseeland	71	44	20	18	86	9
Polen	72	34	14	41	55	13
Schweiz (frz.)	62	60	28	6	88	3
Schweiz (dtsch.)	60	60	24	17	88	9
Vereinigtes Königreich	70	29	6	23	65	n
Vereinigte Staaten	69	35	10	20	70	2

Quelle: OECD und Statistics Canada/Internationale Untersuchung der Lese- und Schreibfähigkeit von Erwachsenen (IALS).

Tabelle C7.7. Von beschäftigten Erwachsenen wahrgenommene Hindernisse für eine Teilnahme an berufsbezogener Weiterbildung, nach Geschlecht (1994-95)

		Anteil der Nicht-Teilnehmer an berufsbezogener Weiterbildung (in %), die verschiedene Gründe angaben, warum sie trotz ihres Wunsches der Teilnahme nicht teilnahmen												
		Anteil derjenigen, die im vergangenen Jahr nicht an berufsbezogener Weiterbildung teilgenommen haben (in %)	Unter denjenigen, die nicht an Weiterbildung teilgenommen haben, Anteil derjenigen (in %), die gerne teilnehmen wollten	Situationsbedingte Hindernisse				Institutionsbedingte Hindernisse				Persönliche Hindernisse		andere
				zu beschäftigt/nicht genug Zeit	zu viel Arbeit	Familienpflichten	keine Unterstützung durch Arbeitgeber	Kurs nicht angeboten	zu teuer/kein Geld	nicht ausreichend qualifiziert	Zeitpunkt passte nicht	Sprache	Gesundheit	
Australien	M+F	59	24	52	14	6	5	6	18	2	6	2	1	6
	Männer	61	23	55	15	4	7	5	16	1	6	2	n	5
	Frauen	54	25	45	12	10	2	8	25	2	5	2	2	7
Belgien (Flandern)	M+F	78	16	59	19	7	5	1	7	2	4	3	n	10
	Männer	77	15	58	18	6	7	2	10	3	1	3	n	11
	Frauen	79	20	60	21	11	2	n	2	n	9	3	n	8
Kanada	M+F	62	30	53	11	21	9	6	21	2	10	n	n	14
	Männer	60	30	56	11	16	12	9	21	3	10	n	n	11
	Frauen	67	30	46	11	30	4	3	21	1	9	n	n	17
Irland	M+F	76	15	40	21	11	4	12	24	3	7	n	n	2
	Männer	80	14	34	18	9	6	14	26	4	9	n	n	2
	Frauen	67	19	51	26	13	n	7	20	n	3	n	n	3
Niederlande	M+F	65	24	54	17	6	10	5	13	1	6	n	3	13
	Männer	65	22	54	17	5	11	6	14	1	6	n	4	10
	Frauen	63	31	56	17	8	6	3	12	1	5	n	1	24
Neuseeland	M+F	49	26	65	66	28	9	10	25	4	38	1	2	16
	Männer	52	21	71	70	26	5	9	21	3	37	n	1	13
	Frauen	42	37	57	59	32	16	11	31	7	39	1	3	19
Polen	M+F	83	13	43	19	17	11	14	25	1	6	1	5	17
	Männer	83	15	44	22	15	8	15	21	1	7	n	5	21
	Frauen	83	12	42	16	20	16	12	31	2	4	2	5	12
Schweiz (frz.)	M+F	74	32	44	21	4	9	11	18	3	7	0	2	13
	Männer	72	29	43	27	3	9	12	16	3	6	n	2	11
	Frauen	77	37	46	13	6	8	10	20	2	7	1	2	17
Schweiz (dtsch.)	M+F	65	27	48	21	6	13	18	11	1	7	2	1	20
	Männer	65	26	51	19	5	12	19	7	1	6	3	1	23
	Frauen	67	30	41	23	8	14	15	19	n	10	n	n	15
Vereinigtes Königreich	M+F	44	20	37	22	8	17	13	25	1	17	n	2	11
	Männer	48	21	38	24	3	15	14	22	n	16	n	1	10
	Frauen	36	19	32	18	23	23	10	33	6	19	n	5	12
Vereinigte Staaten	M+F	53	18	53	24	13	7	3	30	n	7	1	2	3
	Männer	54	18	52	21	8	5	4	32	n	5	1	2	5
	Frauen	51	19	55	28	19	9	2	27	1	9	n	3	1

Quelle: OECD und Statistics Canada Internationale Untersuchung der Lese- und Schreibfähigkeit von Erwachsenen (IALS).

LERNUMFELD UND ORGANISATION DER SCHULEN



Wie wirken sich Investitionen in das Bildungssystem auf die Bildungsergebnisse aus? In den vorangehenden bzw. nachfolgenden Kapiteln stehen die in die Bildung investierten Ressourcen und die Bildungsergebnisse in Form der Leistungen der Schüler und der Auswirkungen auf den Arbeitsmarkt im Mittelpunkt der Diskussion. In diesem Kapitel dagegen werden einige Indikatoren betrachtet, die den Prozess der Umwandlung von Bildungsinvestitionen in Bildungsergebnisse beleuchten.

Die Indikatoren dieses Kapitels beziehen sich auf die Funktionsfähigkeit von Bildungssystemen und Schulen und auf das von ihnen geschaffene Lernumfeld. Sie umfassen Daten zu der Vergütung der Lehrer, den Ausbildungsanforderungen an angehende Lehrer und der Arbeitszeit der Lehrer. Darüber hinaus enthalten sie Daten zu Schülerfehlzeiten, Entscheidungsbefugnissen und der Verfügbarkeit und Nutzung moderner Technologien an den Schulen.

Die Höhe der Lehrergehälter kann den Zugang neuer Lehrer, die Bindung heutiger Lehrer und die Arbeitsmotivation der Lehrer beeinflussen. Der **Indikator D1** untersucht die Höhe des gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Anfangsgehalts, des mittleren und des Maximalgehalts für Lehrer an öffentlichen Schulen im Primar- und Sekundarbereich. Die Gehälter werden absolut (in US-Dollar, kaufkraftbereinigt), im Verhältnis zum BIP und relativ zu den Gehältern anderer Beschäftigter dargestellt. So läßt sich die Höhe der Mittel, die absolut pro Lehrer investiert werden, ebenso feststellen wie die Investitionen, die für Lehrer aufgewendet werden, bezogen auf die Möglichkeiten eines Landes, Bildungsausgaben zu finanzieren und die finanzielle Attraktivität des Lehrerberufs im Vergleich zu anderen Beschäftigungsbereichen.

Es ist davon auszugehen, dass die Ausbildungsanforderungen an angehende Lehrer die spätere Qualität ihres Unterrichts beeinflussen. Der **Indikator D2** untersucht zunächst die bestehenden Ausbildungsanforderungen für angehende Lehrer. Hierbei wird unterschieden zwischen fachlicher und berufsbezogener bzw. praktischer Ausbildung und danach, ob beides gleichzeitig stattfindet oder nacheinander. Da sich die Ausbildungsanforderungen im Laufe der letzten Jahrzehnte grundlegend geändert haben, erfüllen nicht alle heute tätigen Lehrer die aktuellen Anforderungen. Am Beispiel von Mathematiklehrern von Schülern der achten Klasse zeigt der Indikator D2 daher auch den höchsten formellen Bildungsstand heute unterrichtender Lehrer und dessen Verteilung auf die verschiedenen Altersgruppen.

Die Arbeitszeit der Lehrer ist sowohl für die Finanzmittel, die für Bildung aufgewendet werden, als auch für die Attraktivität des Lehrerberufs von größter Bedeutung. Der **Indikator D3** untersucht die Stundenzahl, die Vollzeitlehrer der verschiedenen Bildungsbereiche in den einzelnen Ländern unterrichten müssen und erfasst sowohl die Zeit, die Lehrer an der Schule verbringen müssen als auch die Zeit, die sie für andere Aufgaben außerhalb des Unterrichts, für die sie ebenfalls verantwortlich sind, aufwenden müssen.

Während der Indikator D3 aufzeigt, wieviel Zeit Lehrer an der Schule verbringen müssen, untersucht **Indikator D4** den gleichen Sachverhalt bei Schülern. Unterrichtszeit ist die wichtigste in den Bildungsprozess investierte Ressource und hat vermutlich einen entscheidenden Einfluss auf die Lernleistung. Indikator D4 zeigt die vorgesehene Unterrichtszeit (in Stunden pro Jahr) für die Klassen, in denen die Mehrzahl der Schüler zwischen 12 und 14 Jahre alt ist. Durch die Unterscheidung nach Unterrichtsfächern lässt sich erkennen, auf welche Fächer die einzelnen Länder ihren Schwerpunkt legen.

Während Indikator D4 aufzeigt, wieviel Zeit Schüler an der Schule verbringen sollen, untersucht **Indikator D5** die Fehlzeiten von Schülern. Hohe Schüler Fehlzeiten können sich auf die Lernfähigkeit der Schüler auswirken. Daten von Mathematikschülern der achten Klasse erlauben den Vergleich der Leistung von Schülern an Schulen mit geringen und hohen Fehlzeiten sowie der unterschiedlichen Fehlzeiten in den einzelnen Ländern.

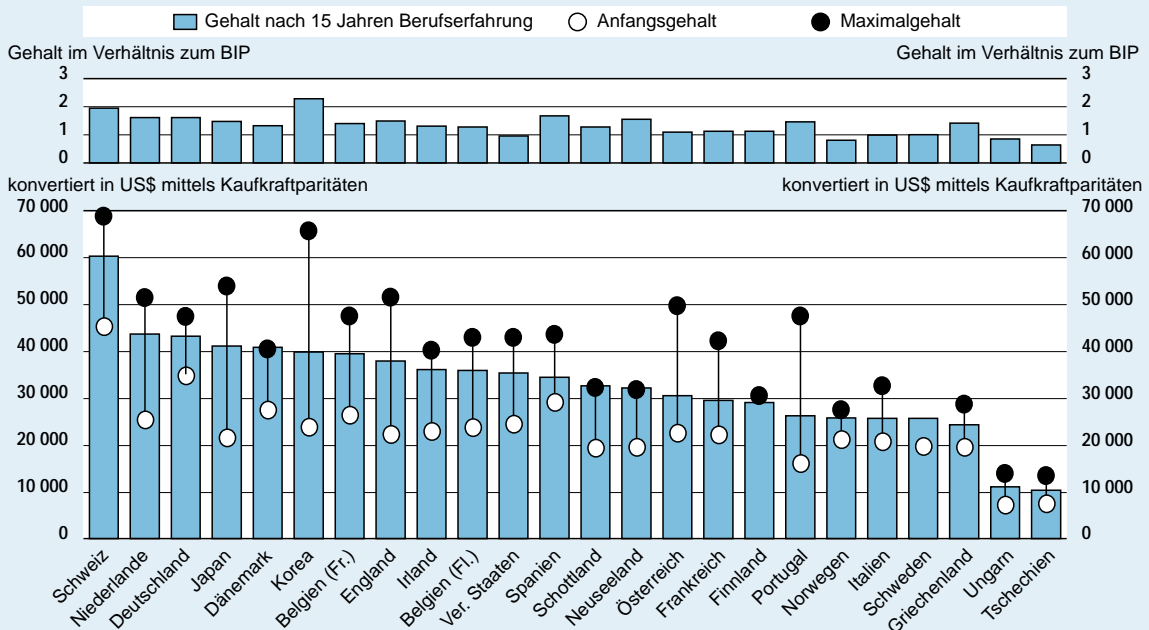
Ein weiterer wichtiger Aspekt der Bildungspolitik ist die Verteilung der Zuständigkeiten zwischen nationalen, regionalen und lokalen Behörden und den Schulen. Eine Verlagerung der Kompetenzen auf untere Ebenen des Bildungssystems war in vielen Ländern seit Anfang der achtziger Jahre ein Hauptziel bei der Umstrukturierung und Reform des Bildungssystems. Gleichzeitig gibt es aber in bestimmten Bereichen zahlreiche Beispiele für den zunehmenden Einfluss nationaler Stellen. **Indikator D6** zeigt die Struktur der Entscheidungsbefugnisse der OECD-Länder hinsichtlich Entscheidungen über den Lehrplan im Sekundarbereich I. Darüber hinaus zeigt er wie die Entscheidungsbefugnisse über Lehrplan- und Schulorganisation innerhalb der Schulen selbst verteilt sind.

Die Volkswirtschaften der OECD-Länder sind in immer stärkerem Maße vom technologischen Wissen und den technologischen Fähigkeiten der Arbeitskräfte abhängig. Schüler, die in der Schule den Umgang mit Informationstechnologien nicht oder kaum lernen, können hinsichtlich eines reibungslosen Übergangs in den modernen Arbeitsmarkt Schwierigkeiten haben. Die Frage, wie Computer von Schülern und Lehrer einzusetzen sind, um das Lernen der Schüler optimal zu gestalten, ist umstritten. Maßzahlen hinsichtlich der Zugangsmöglichkeiten der Schüler zu Informationstechnologien können jedoch ein Indikator dafür sein, wie gut die Schulen auf den technologischen Wandel reagieren. **Indikator D7** zeigt einen länderübergreifenden Vergleich der Anzahl der Schüler pro Computer, des Zugangs der Schüler zu e-Mail und zum Internet und der unterschiedlichen Arten, wie Schüler zur Nutzung der Informationstechnologien hingeführt werden.

GESETZLICHE BZW. VERTRAGLICH VEREINBARTE LEHRERGEHÄLTER AN ÖFFENTLICHEN PRIMAR- UND SEKUNDARSCHULEN

- Die Anfangs- und mittleren Lehrergehälter sind im Verhältnis zum Pro-Kopf-Einkommen in Norwegen, der Tschechischen Republik und Ungarn sowohl für Primarschul- als auch Sekundarschullehrer besonders niedrig.
- Am höchsten sind die Anfangs- und mittleren Lehrergehälter im Verhältnis zum Pro-Kopf-Einkommen an öffentlichen Schulen des Primar- und Sekundarbereichs in Korea und Spanien, sowie in der Schweiz für den allgemeinbildenden Teil der Sekundarstufe II.
- In Korea entsprechen die Lehreranfangsgehälter in etwa dem 1,7-fachen Pro-Kopf-Einkommen und nach 15 Jahren Berufserfahrung dem 2,7-fachen Pro-Kopf-Einkommen.

Grafik D1.1. Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter der Lehrer des allgemeinbildenden Sekundarbereichs II (1998)



Quelle: OECD.

■ POLITISCHER HINTERGRUND

Dieser Indikator gibt das gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Anfangs-, das mittlere und das Maximalgehalt von Lehrern an öffentlichen Bildungseinrichtungen des Primar- und Sekundarbereichs an.

Die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Lehrergehälter werden absolut, im Verhältnis zum BIP und relativ zu den Gehältern anderer Beschäftigter verglichen.

Die Höhe der Lehrergehälter kann sowohl die Attraktivität des Lehrerberufs allgemein als auch die Fähigkeit der Schulen, die besten Lehrer zu halten, beeinflussen. In allen OECD-Ländern ist es ein wichtiges Anliegen der Politik, dafür Sorge zu tragen, dass es genug qualifizierte Lehrer zur Ausbildung aller Kinder gibt. Lehrergehälter sind der größte Einzelposten, wenn es um die Kosten von Bildung geht. Die Höhe der Bildungsetats spiegelt ein offenes oder verdecktes Ausbalancieren einer ganzen Reihe zusammenhängender Faktoren wider. Hierzu gehören die Höhe der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Lehrergehälter, das zahlenmäßige Verhältnis der Schüler zum Lehrpersonal (Indikator B7), die Höhe der geplanten Unterrichtszeit für Schüler (Indikator D4) und die vorgesehene Anzahl der Unterrichtsstunden der Lehrer (Indikator D3).

Dieser Indikator untersucht die Höhe des gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Anfangsgehalts, des mittleren und des Maximalgehalts für Lehrer mit Minimalqualifikation an öffentlichen Primar- und Sekundarschulen. Die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter werden zunächst mit dem BIP pro Kopf verglichen. Dies ist ein ungefähre Maßstab der Investitionen, die für Lehrer aufgewendet werden, bezogen auf die Möglichkeiten eines Landes, Bildungsausgaben zu finanzieren. Danach werden die Gehälter auf Basis von US-Dollar, kaufkraftbereinigt, verglichen, um die Höhe der Mittel festzustellen, die absolut pro Lehrer investiert werden. Schließlich werden die Gehälter von Lehrern im Vergleich zu den Gehältern von anderen Beschäftigten betrachtet, vor allem derjenigen, die über eine ISCED-5A-Qualifizierung verfügen, um die finanzielle Attraktivität des Lehrerberufs im Vergleich zu anderen Beschäftigungsbereichen zu untersuchen.

■ ERGEBNISSE UND ERLÄUTERUNGEN

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Lehrergehälter im Verhältnis zum BIP pro Kopf

Das Verhältnis der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Lehrergehälter zum BIP pro Kopf ist ein Hinweis auf das Ausmaß, in dem ein Land in Bildungsressourcen investiert, in Relation zu den Möglichkeiten dieses Landes, Bildungsausgaben zu finanzieren. Lehrergehälter, die im Vergleich zum BIP pro Kopf hoch sind, lassen vermuten, dass ein Land größere Anstrengungen unternimmt, um seine finanziellen Ressourcen für Lehrer einzusetzen.

Die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Lehrergehälter sind in Norwegen, der Tschechischen Republik und Ungarn relativ niedrig, und in Korea, der Schweiz und Spanien relativ hoch.

Eine direkte Relation zwischen Lehrergehältern und BIP pro Kopf besteht nicht.

Die Anfangs- und mittleren Lehrergehälter bezogen auf das BIP pro Kopf sind in Norwegen, der Tschechischen Republik und Ungarn am niedrigsten und zwar sowohl für Primar- als auch für Sekundarlehrer. Diese Gehälter sind, bezogen auf das BIP pro Kopf, in Korea und Spanien für die Lehrer an öffentlichen Primar- und Sekundarschulen am höchsten, ebenso in der Schweiz für Lehrer an öffentlichen Schulen des Sekundarbereichs I und II. In Korea liegt das Anfangsgehalt für Lehrer bei ungefähr dem 1,7-fachen des BIP pro Kopf, und nach 15 Jahren Berufserfahrung beim 2,7-fachen.

In der Tschechischen Republik und Ungarn sind zwar sowohl das BIP pro Kopf als auch die Lehrergehälter gering, andere Länder jedoch, z.B. Korea und Spanien, deren BIP pro Kopf unter dem OECD-Durchschnitt liegt, haben vergleichsweise hohe Lehrergehälter. Norwegen und die Vereinigten Staaten, beides Länder mit einem relativ hohen BIP pro Kopf, verwenden einen unterdurchschnittlichen Teil

ihres Wohlstands für Lehrergehälter, während die Schweiz einen überdurchschnittlichen Teil des relativ hohen BIP pro Kopf für Lehrergehälter aufwendet.

Innerhalb der OECD liegt das gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Jahresgehalt für Lehrer an öffentlichen Primarschulen mit 15 Jahren Berufserfahrung zwischen weniger als 10.000 US-Dollar in der Tschechischen Republik und Ungarn und über 40.000 US-Dollar in Japan und der Schweiz. Selbst kaufkraftbereinigt erhält ein Primarlehrer in der Schweiz, dem Land mit dem höchsten gesetzlichen bzw. vertraglich festgelegten Gehalt bei 15-jähriger Berufserfahrung, fast das Fünffache eines Primarlehrers in Ungarn, dem Land mit dem niedrigsten gesetzlichen bzw. vertraglich festgelegten Anfangsgehalt. Diese Differenz hat große Auswirkungen auf die unterschiedliche Höhe der Bildungskosten pro Schüler (Indikator B4).

Das gesetzliche bzw. vertraglich festgelegte Gehalt, das in diesem Indikator erfasst wird, bezieht sich auf das festgelegte Gehalt gemäß offizieller Besoldungs- und Vergütungsgruppe. Diese sind zu unterscheiden sowohl von den tatsächlichen Gehaltsverpflichtungen, die den Regierungen entstehen (aufgezeigt in Indikator B5), als auch vom Durchschnittsgehalt der Lehrer (s. Anhang 3). Bei einem Vergleich der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Lehrergehälter in den einzelnen Ländern gilt es außerdem zu berücksichtigen, dass die Unterrichtszeit (Indikator D3) und die Arbeitsbelastung der Lehrer in den Ländern stark voneinander abweichen können.

Die Kosten des Unterrichts lassen sich auch berechnen, indem man das gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Lehrergehalt in Beziehung setzt zu der Anzahl an Unterrichtsstunden, die ein Vollzeitlehrer pro Jahr zu unterrichten hat (Indikator D3). Diese Methode spiegelt die Tatsache wider, dass die Unterrichtszeit innerhalb der OECD-Länder unterschiedlich organisiert wird, je nach der jährlich vorgesehenen Anzahl an Unterrichtsstunden für die Schüler (Indikator D4) und dem Anteil der täglichen Arbeitszeit, den ein Vollzeitlehrer auf den Unterricht selbst zu verwenden hat. Hierdurch werden zwar die Gehälter nicht auf die Zeit umgerechnet, die Lehrer für sämtliche unterrichtsbezogene Aktivitäten verwenden, es ergibt sich jedoch ein ungefährender Eindruck der Kosten für eine Unterrichtsstunde in den einzelnen Ländern.

Das durchschnittliche gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehalt je Unterrichtsstunde nach 15 Jahren Berufserfahrung liegt im Primarbereich bei 35 US-Dollar, im Sekundarbereich I bei 43 US-Dollar und im Sekundarbereich II (allgemeinbildende Schulen) bei 52 US-Dollar (Tabellen D1a, b und c). Im Primarbereich sind die Gehaltskosten je Unterrichtsstunde in Mexiko, der Tschechischen Republik und Ungarn relativ niedrig (16 US-Dollar, 13 US-Dollar und 15 US-Dollar), in Dänemark (48 US-Dollar), Deutschland (49 US-Dollar), Korea (62 US-Dollar) und der Schweiz (48 US-Dollar) jedoch relativ hoch. In Korea werden die hohen Kosten für Unterrichtsstunden der Primarstufe durch ein relativ hohes zahlenmäßiges Verhältnis der Schüler zum Lehrpersonal (31 Schüler pro Lehrer) und einem geringen Anteil an laufenden Aufwendungen für nichtlehrendes Personal ausgeglichen, was zu unterdurchschnittlichen Ausgaben pro Schüler führt (Indikator B5). In Dänemark dagegen führen hohe Kosten pro Unterrichtsstunde im Primarbereich zusammen mit einem relativ niedrigen zahlenmäßigen Verhältnis der Schüler zum Lehrpersonal (11,2 Schüler pro Lehrer) und überdurchschnittlichen Aufwendungen für nichtlehrendes Personal zu den höchsten Ausgaben pro Schüler innerhalb der OECD.

Das gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehalt für Lehrer mit 15 Jahren Berufserfahrung ist in Korea und der Schweiz mehr als 5 mal höher als in der Tschechischen Republik und Ungarn.

Bei einem Vergleich der Gehälter sollten auch die Unterrichtszeit und andere Faktoren berücksichtigt werden.

Die Kosten für eine Stunde Unterrichtszeit in allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe II sind in Dänemark, Korea und der Schweiz viermal so hoch wie in der Tschechischen Republik und Ungarn.

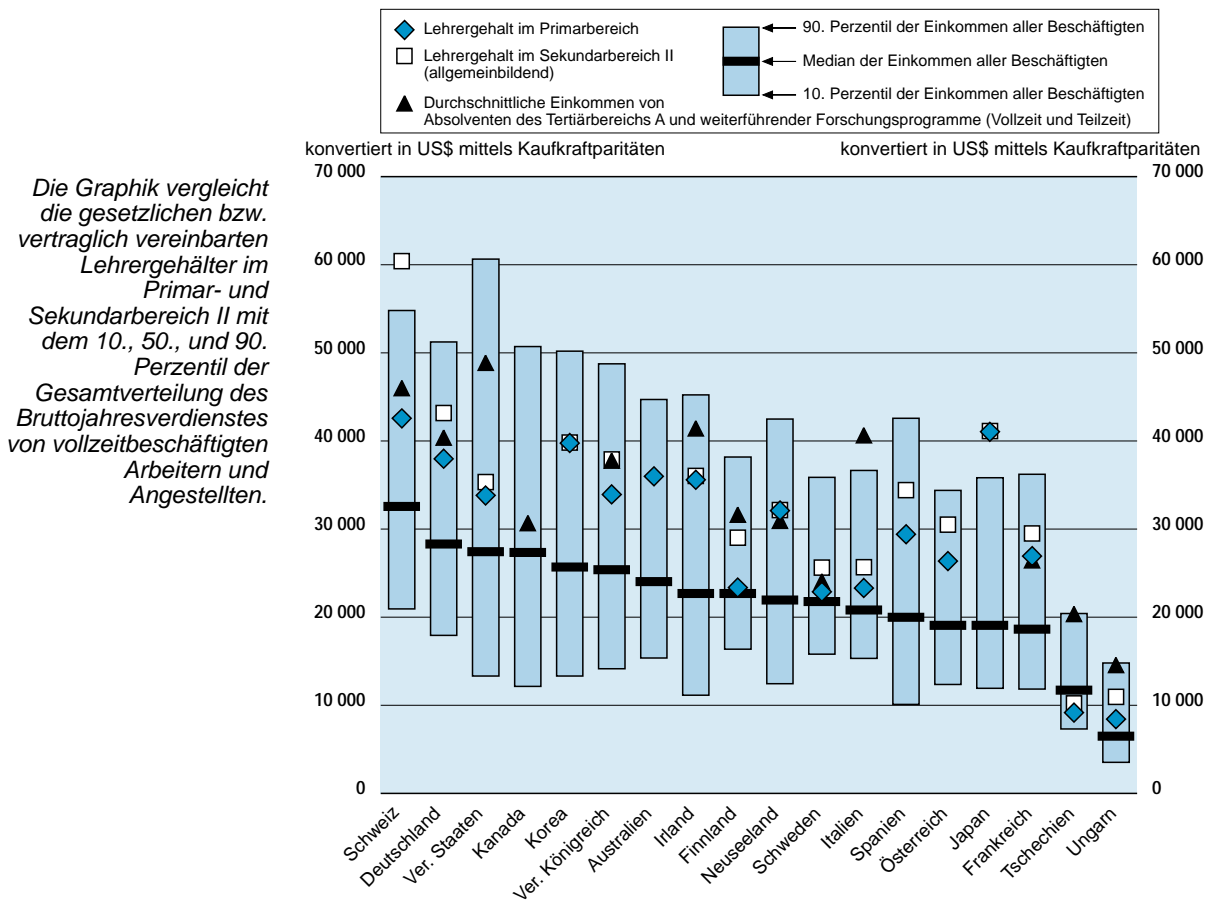
D₁

In Schulen des Sekundarbereichs II variieren die Gehaltskosten je Unterrichtsstunde in stärkerem Maße und liegen in der OECD zwischen 16 US-Dollar in der Tschechischen Republik und 90 US-Dollar in der Schweiz.

Unterschiede beim gesetzlichen bzw. vertraglich festgelegten Gehalt nach Bildungsbereichen und fachlicher Spezialisierung

Die Bildungsministerien entscheiden in der Regel ganz bewusst, ob Lehrern in höheren Bildungsbereichen auch ein höheres Gehalt bezahlt wird. In 11 von 22 OECD-Ländern unterscheiden sich die Gehälter von Lehrern der Primar- und der (allgemeinbildenden) Sekundarstufe II, jeweils mit Mindestqualifikation und 15 Jahren Berufserfahrung, maximal um 10 Prozent.

Grafik D1.2. Höhe der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Jahresgehälter von Lehrern mit 15 Jahren Berufserfahrung im Primar- und Sekundarbereich II und durchschnittliche Bruttoeinkommen von Vollzeit-Beschäftigten (1998)



Die Länder sind in absteigender Reihenfolge nach dem Median der durchschnittlichen Bruttoeinkommen aller Beschäftigten geordnet.
Quelle: OECD.

Im Gegensatz dazu ist das Gehalt für Lehrer der Sekundarstufe II mit Berufserfahrung in Belgien, Dänemark, den Niederlanden und der Schweiz um mindestens 30 Prozent höher als das der Primarlehrer.

In 15 von 17 OECD-Ländern ist das gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehalt für Lehrer mit erforderlicher Mindestqualifikation und 15 Jahren Berufserfahrung an allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen in etwa gleich (die Differenz liegt bei maximal 8 Prozentpunkten). In Finnland und den Niederlanden jedoch verdienen Berufsschullehrer der Sekundarstufe II deutlich weniger als die Lehrer an allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe II (31 Prozent bzw. 11 Prozent).

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter im Vergleich zu den Gehältern anderer Beschäftigter

In Graphik D1.2 werden die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Lehrergehälter im Primar- und Sekundarbereich II mit dem 10., 50., und 90. Perzentil der Gesamtverteilung des Bruttojahresverdienstes von vollzeitbeschäftigten Arbeitern und Angestellten in 18 OECD-Ländern verglichen.

Die Daten über das Durchschnittseinkommen unterscheiden sich zwar grundlegend von den Daten über gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter, dennoch kann ein Vergleich Aufschluss über das Verhältnis von Lehrergehältern zum Durchschnittseinkommen geben. In den meisten Berichtsländern schneiden zwar Primarlehrer im Vergleich zu anderen Vollzeitbeschäftigten recht gut ab, die Lehrer in Finnland, Schweden, der Tschechischen Republik und Ungarn erhalten jedoch ein relativ geringes Entgelt. Generell gilt für Sekundarschulen das Gleiche.

In vielen OECD-Ländern zählen Lehrer zu den am besten ausgebildeten Erwerbstätigen und wirklich aussagekräftige Gehaltsvergleiche ergeben sich durch das Heranziehen anderer höher qualifizierter Erwerbstätiger. In den meisten Ländern, für die Daten vorliegen, ist das Durchschnittsgehalt eines Primarschullehrers mit 15 Jahren Berufserfahrung jedoch geringer als das Durchschnittseinkommen von Hochschulabsolventen, mit Ausnahme von Neuseeland und, bei den Lehrern an Sekundarschulen, Deutschland, Frankreich, Schweden und der Schweiz. In der Tschechischen Republik und Ungarn liegen die Lehrergehälter bei höchstens 40 Prozent des Durchschnittseinkommens von Hochschulabsolventen.

Bei der Bewertung dieses Vergleichs sind andere Aspekte der Arbeitsbedingungen der Lehrer, wie die Stundenzahl und die Gesamtarbeitszeit im Vergleich zu anderen Berufen, zu berücksichtigen.

Höhere Gehaltsklassen bei zusätzlichen Berufsjahren

Der Unterschied zwischen dem gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Anfangsgehalt und dem Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung ist ein Anzeichen dafür, wie sich die zusätzliche Dienstzeit in wirtschaftlicher Hinsicht auszahlt. Im Durchschnitt der OECD-Länder liegt das gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehalt für Primarlehrer mit 15 Jahren Berufserfahrung um 39 Prozent über dem Anfangsgehalt. Die Unterschiede reichen von unter 20 Prozent in Finnland, den Niederlanden und Spanien bis zu fast 90 Prozent in Japan.

In den meisten Ländern erhalten Lehrer an allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe II und Berufsschullehrer ein ähnlich hohes Gehalt.

In den meisten Ländern sind Lehrer, bezogen auf das Durchschnittseinkommen, gut bezahlt ...

... nicht jedoch im Vergleich mit den Gehältern von Hochschulabsolventen.

In den OECD-Ländern erhalten Lehrer mit 15 Jahren Berufserfahrung zwischen 20 und 90 Prozent mehr Gehalt.

In den meisten Ländern sind die Zuwachsraten beim Gehalt der Lehrer in der Primar-, der Sekundarstufe I und an den allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe II ähnlich. An den berufsbildenden Schulen der Sekundarstufe II gibt es in den einzelnen Ländern deutlich größere Unterschiede bei den Gehältern als in anderen Stufen.

Lehrer benötigen, je nach Land, zwischen 8 und 42 Jahre, um vom Mindest- zum Höchstgehalt zu gelangen.

In Australien und Neuseeland erreichen Lehrer an öffentlichen Schulen nach 8 Berufsjahren das Höchstgehalt, in Korea, Spanien und Ungarn wird das Höchstgehalt dagegen erst nach mindestens 40 Jahren erreicht. Ganz allgemein wird das Höchstgehalt in den Ländern mit dem stärksten durchschnittlichen Jahresanstieg der Besoldung (zwischen sechs und acht Prozent in Australien, Neuseeland, Portugal und dem Vereinigten Königreich) relativ schnell, d.h. in 8 bis 11 Jahren erreicht. Die Ausnahme bildet hier Portugal, mit einem jährlichen Zuwachs von 7 Prozent über einen Zeitraum von 29 Jahren.

Zulagen zum Grundgehalt

Besoldungsgruppen werden normalerweise auf zentraler oder regionaler Regierungsebene festgelegt.

In den meisten Ländern werden Lehrer nach einheitlichen Besoldungsgruppen bezahlt, wobei das Gehalt hauptsächlich von der Berufserfahrung des Lehrers abhängt. Diese Besoldungsgruppen werden in den meisten Ländern auf zentraler oder regionaler Regierungsebene festgelegt. Ausnahmen hiervon bilden die Vereinigten Staaten, wo die Besoldungsgruppen auf lokaler Ebene festgelegt werden und Finnland, Schweden, die Tschechische Republik, Ungarn und das Vereinigte Königreich, wo die Lehrergehälter innerhalb eines von höherer Stelle vorgegebenen Rahmens auf Schulebene festgelegt werden (s. Indikator E5 in Bildung auf einen Blick, 1998).

In nahezu allen Ländern können Lehrer zusätzlich zum Grundgehalt Zulagen erhalten, die Gründe für diese Gehaltszulagen variieren jedoch.

In nahezu allen Ländern können Lehrer Zulagen erhalten, die unabhängig von ihrer Berufserfahrung sind (Tabellen D1.1a-d). Am häufigsten sind Zulagen für die Übernahme von Verwaltungsfunktionen zusätzlich zu den Lehrverpflichtungen. In der Hälfte der Länder können Lehrer eine Gehaltszulage erreichen, wenn sie akademische oder pädagogische Qualifikationen erwerben, die über die für den Lehrerberuf erforderlichen Mindestanforderungen hinausgehen. Nur in wenigen Ländern können Lehrer mehr verdienen, wenn sie ein bestimmtes Fach unterrichten (z.B. Mathematik oder naturwissenschaftliche Fächer), dagegen erhalten Lehrer von Schülern mit speziellen Bildungsbedürfnissen in einigen Ländern mehr als das Grundgehalt. Eine finanzielle Belohnung für herausragende Unterrichtsleistungen gibt es lediglich in rund einem Drittel der Länder und nur in Mexiko, der Tschechischen Republik und dem Vereinigten Königreich ist sie etwas Alltägliches. In einer Reihe von Ländern können Lehrer ihr Gehalt auch dadurch steigern, dass sie mehr Stunden als in ihrem Vertrag vorgesehen unterrichten, Zusatzaktivitäten leiten oder besondere Aufgaben übernehmen.

In einigen Fällen basieren Gehaltszulagen auf von höherer Stelle festgelegten fixen Kriterien, in anderen hat die Schule selbst einen Ermessensspielraum. Daten über die möglichen Zulagen zum Grundgehalt (abgesehen von denen für Berufserfahrung und Bildungsqualifikation) liegen für viele Länder nicht vor, aber in einigen Ländern sind die Summen beträchtlich. In Finnland, Japan, Spanien, der Tschechischen Republik und den Vereinigten Staaten liegen die Zulagen zwischen 15 und 30 Prozent für Primarlehrer und 25 bis 80 Prozent für Lehrer an allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe II.

■ DEFINITIONEN

Die angegebenen Anfangsgehälter beziehen sich auf das durchschnittliche Bruttojahresgehalt eines Vollzeit-Lehrers mit der für den Beginn der Laufbahn erforderlichen Mindestqualifikation.

Die angegebenen Gehälter sind definiert als die Summe der Gehälter (vom Arbeitgeber für die Arbeit bezahlte Gesamtsumme) abzüglich der Arbeitgeberbeiträge zur Sozial- und Rentenversicherung (gemäß bestehenden Besoldungsgruppen). Die Gehälter sind „vor Steuern“, das heißt vor Abzug der Einkommensteuer. Zulagen, die fester Bestandteil des Gehaltes sind (wie das 13. Monatsgehalt, Urlaubsgeld oder Ortszuschläge) sind in den Beträgen enthalten. Weitere Zulagen (zum Beispiel die Vergütung für Lehrer, die in Bildungsbereichen von besonderer Priorität tätig sind, für die Teilnahme an Schulverbesserungsprojekten und besonderen Aktivitäten oder für herausragende Leistungen) sind in den angegebenen Bruttogehältern nicht enthalten, sondern gesondert in Prozentsätzen angegeben.

Die für Lehrer mit 15 Jahren Berufserfahrung bezahlten Gehälter beziehen sich auf das festgelegte Jahresgehalt eines Vollzeit-Lehrers mit der für eine Lehrerqualifikation erforderlichen Mindestausbildung und 15 Jahren Berufserfahrung. Die erfassten Höchstgehälter beziehen sich auf das festgelegte maximale Jahresgehalt (an der Spitze der Vergütungs-/Besoldungsordnung) eines Vollzeit-Lehrers mit dem für seine Stelle mindestens erforderlichen Ausbildungsstand.

Die Gehaltsdaten werden gemäß den formellen Vorschriften für öffentliche Einrichtungen angegeben.

Die Daten stammen aus der OECD/INES-Erhebung von 1999 über Lehrer und Lehrpläne und beziehen sich auf das Schuljahr 1997/98. Die kaufkraftbereinigten Wechselkurse zur Umrechnung der Gehälter in US-Dollar stammen aus den 'National Accounts' der OECD

Die Daten stammen aus der OECD/INES-Erhebung von 1999 zu Lehrern und Lehrplänen und beziehen sich auf das Schuljahr 1997/98.

D₁

Tabelle D1.1a. **Jahresgehälter von Lehrern in öffentlichen Einrichtungen des Primarbereichs, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt (1998)**

	Anfangsgehalt (Mindestaus- bildung)	Gehalt nach 15 J. Berufser- fahrung (Mindestaus- bildung)	oberste Gehaltsstufe (Mindestaus- bildung)	Verhältnis Anfangsgehalt / BIP pro Kopf	Verhältnis Gehalt nach 15 J. Berufser- fahrung/ BIP pro Kopf	Verhältnis Gehalt nach 15 J. Berufser- fahrung/ Anfangsgehalt	Jahre zwischen Anfangs- und Höchstgehalt	Zusätzl. Bonus (in Prozent) ¹	Gehalt/ Unterrichts- stunde, 15 J. Berufser- fahrung (Mindest- ausbildung)
OECD-Länder									
Australien	25 775	36 175	36 175	1.2	1.6	1.4	8	10	41
Österreich	20 800	26 547	41 484	0.9	1.1	1.3	34	n	39
Belgien (Fl.)	19 020	26 157	31 252	0.8	1.1	1.4	27	n	33
Belgien (Fr.)	20 747	28 496	34 235	0.9	1.2	1.4	27	n	33
Tschechische Republik	7 027	9 342	12 477	0.5	0.7	1.3	32	23	13
Dänemark	25 375	31 000	31 000	1.0	1.2	1.2	10	1	48
England	22 393	34 087	50 656	1.0	1.6	1.5	m	m	45
Finnland	19 983	23 539	24 216	0.9	1.1	1.2	20	18	36
Frankreich	20 080	27 116	40 337	0.9	1.2	1.4	34	12	30
Deutschland	28 654	38 138	39 041	1.2	1.7	1.3	28	n	49
Griechenland	19 280	23 694	28 521	1.3	1.6	1.2	33	n	30
Ungarn	5 978	8 603	12 526	0.5	0.8	1.4	40	5	15
Irland	22 216	35 771	40 328	0.9	1.5	1.6	23	n	39
Italien	19 444	23 468	28 465	0.9	1.1	1.2	35	m	31
Japan	21 899	41 201	52 867	0.9	1.7	1.9	31	31	m
Korea	24 150	39 921	66 269	1.6	2.7	1.7	41	6	62
Mexiko	10 036	12 450	19 346	1.2	1.5	1.2	11	n	16
Niederlande	24 593	29 328	35 494	1.1	1.3	1.2	25	n	30
Norwegen	19 565	23 879	25 702	0.7	0.9	1.2	28	3	34
Neuseeland	19 863	32 260	32 260	1.1	1.8	1.6	8	20	33
Portugal	16 429	26 288	47 975	1.1	1.7	1.6	29	6	31
Schottland	19 658	32 679	32 679	0.9	1.5	1.7	11	m	34
Spanien	25 319	29 590	37 479	1.4	1.7	1.2	42	33	38
Schweden	17 974	23 064	m	0.8	1.0	1.3	m	m	m
Schweiz	32 391	42 724	50 508	1.2	1.6	1.3	25	n	48
Türkei	m	m	m	m	m	1.2	20	m	m
Vereinigte Staaten	25 165	33 973	42 185	0.8	1.1	1.4	30	18	35
Ländermittel	20 530	28 441	35 737	1.0	1.4	1.4	26	8	35
WEI-Teilnehmerländer²									
Argentinien	6 759	9 442	11 206	0.7	0.9	1.4	23	9	m
Brasilien	4 732	6 451	15 522	0.7	1.0	1.4	25	m	m
Chile	12 711	15 233	21 237	1.0	1.2	1.2	30	43	m
Ägypten	m	m	m	m	m	m	38	m	m
Indonesien	2 768	3 992	8 321	0.8	1.1	1.4	33	19	m
Jordanien	7 326	11 594	26 917	2.1	3.4	1.6	41	a	m
Malaysia	6 550	10 876	15 554	0.8	1.3	1.7	29	7	m
Philippinen	8 210	8 382	12 408	2.3	2.4	1.0	22	24	m
Thailand	6 412	15 759	42 867	1.0	2.4	2.5	37	a	m
Uruguay	6 225	7 458	13 340	0.7	0.8	1.2	32	14	m

1. Der zusätzliche Bonus in Prozent ist der Durchschnitt von zwei Verhältnissen: des maximalen Bonus bezogen auf das Anfangsgehalt und des maximalen Bonus bezogen auf das Höchstgehalt.

2. Referenzjahr 1997 für alle WEI-Teilnehmerstaaten.

Quelle: OECD-Bildungsdatenbank. Anmerkungen s. Anhang 3.

Tabelle D1.1b. **Jahresgehälter von Lehrern in öffentlichen Einrichtungen des Sekundarbereichs I, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt (1998)**

	Anfangsgehalt (Mindestaus- bildung)	Gehalt nach 15 J. Berufser- fahrung (Mindestaus- bildung)	oberste Gehaltsstufe (Mindestaus- bildung)	Verhältnis Anfangsgehalt / BIP pro Kopf	Verhältnis Gehalt nach 15 J. Berufser- fahrung/ BIP pro Kopf	Verhältnis Gehalt nach 15 J. Berufser- fahrung/ Anfangsgehalt	Jahre zwischen Anfangs- und Höchstgehalt	Zusätzl. Bonus (in Prozent) ¹	Gehalt/ Unterrichts- stunde, 15 J. Berufser- fahrung (Mindest- ausbildung)
OECD-Länder									
Australien	25 775	36 175	36 175	1.2	1.6	1.4	8	10	45
Österreich	21 585	28 464	44 604	0.9	1.2	1.3	34	n	44
Belgien (Fl.)	19 472	27 932	34 262	0.8	1.2	1.4	27	n	40
Belgien (Fr.)	21 259	30 496	37 627	0.9	1.3	1.4	27	n	42
Tschechische Republik	7 027	9 342	12 477	0.5	0.7	1.3	32	20	13
Dänemark	25 375	31 000	31 000	1.0	1.2	1.2	10	1	48
England	22 661	38 010	52 023	1.0	1.7	1.7	m	m	48
Finnland	20 660	27 942	29 127	0.9	1.3	1.4	20	20	58
Frankreich	22 579	29 615	42 697	1.0	1.3	1.3	34	12	47
Deutschland	32 769	38 640	43 156	1.4	1.7	1.2	28	n	53
Griechenland	19 871	24 337	29 165	1.4	1.7	1.2	33	n	39
Ungarn	5 978	11 066	12 526	0.5	1.0	1.9	40	m	20
Irland	23 303	36 151	40 708	1.0	1.5	1.6	22	n	49
Italien	21 108	25 773	31 546	1.0	1.2	1.2	35	m	42
Japan	21 899	41 201	52 867	0.9	1.7	1.9	31	31	m
Korea	24 150	39 921	66 269	1.6	2.7	1.7	41	6	80
Mexiko	12 774	14 708	26 496	1.5	1.7	1.2	11	n	18
Niederlande	25 515	31 380	38 988	1.1	1.4	1.2	24	n	34
Norwegen	19 565	23 879	25 702	0.7	0.9	1.2	28	3	39
Neuseeland	19 863	32 260	32 260	1.1	1.8	1.6	8	11	33
Portugal	16 429	26 288	47 975	1.1	1.7	1.6	29	20	42
Schottland	19 658	32 679	32 679	0.9	1.5	1.7	11	m	36
Spanien	27 506	32 144	40 806	1.6	1.8	1.2	42	m	59
Schweden	18 389	23 896	m	0.8	1.1	1.3	m	m	m
Schweiz	38 143	51 361	59 133	1.4	1.9	1.3	23	n	60
Türkei	m	m	m	m	m	1.2	20	m	m
Vereinigte Staaten	24 624	32 713	43 458	0.8	1.0	1.3	30	22	34
Ländermittel	21 459	29 899	37 749	1.0	1.4	1.4	26	8	43
WEI-Teilnehmerländer²									
Argentinien	10 837	15 773	19 147	1.1	1.5	1.5	23	7	m
Brasilien	8 413	10 998	14 224	1.3	1.7	1.3	25	m	m
Chile	12 711	15 233	21 237	1.0	1.2	1.2	30	43	m
Ägypten	m	m	m	m	m	m	38	m	m
Indonesien	3 099	4 360	8 321	0.9	1.2	1.4	33	17	m
Jordanien	7 326	11 594	26 917	2.1	3.4	1.6	41	a	m
Malaysia	12 535	19 819	27 417	1.5	2.4	1.6	29	7	m
Philippinen	8 210	8 382	12 408	2.3	2.4	1.0	m	24	m
Thailand	6 412	15 759	42 867	1.0	2.4	2.5	37	a	m
Uruguay	6 225	7 458	13 340	0.7	0.8	1.2	32	14	m

1. Der zusätzliche Bonus in Prozent ist der Durchschnitt von zwei Verhältnissen: des maximalen Bonus bezogen auf das Anfangsgehalt und des maximalen Bonus bezogen auf das Höchstgehalt.

2. Referenzjahr 1997 für alle WEI-Teilnehmerstaaten.

Quelle: OECD-Bildungsdatenbank. Anmerkungen s. Anhang 3.

Tabelle D1.1.c. **Jahresgehälter von Lehrern in öffentlichen Einrichtungen des allgemeinbildenden Sekundarbereichs II, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt (1998)**

	Anfangsgehalt (Mindestaus- bildung)	Gehalt nach 15 J. Berufser- fahrung (Mindestaus- bildung)	oberste Gehaltsstufe (Mindestaus- bildung)	Verhältnis Anfangsgehalt / BIP pro Kopf	Verhältnis Gehalt nach 15 J. Berufser- fahrung/ BIP pro Kopf	Verhältnis Gehalt nach 15 J. Berufser- fahrung/ Anfangsgehalt	Jahre zwischen Anfangs- und Höchstgehalt	Zusätzl. Bonus (in Prozent) ¹	Gehalt/ Unterrichts- stunde, 15 J. Berufser- fahrung (Mindest- ausbildung)
OECD-Länder									
Australien	25 775	m	m	1.2	m	m	8	m	m
Österreich	22 920	30 635	50 220	1.0	1.3	1.3	34	n	50
Belgien (Fl.)	24 079	35 986	43 448	1.0	1.5	1.5	25	n	56
Belgien (Fr.)	26 786	39 569	47 976	1.1	1.6	1.5	25	n	59
Tschechische Republik	7 790	10 347	13 844	0.6	0.7	1.3	32	m	16
Dänemark	27 816	40 934	40 934	1.1	1.6	1.5	13	12	82
England	22 661	38 010	52 023	1.0	1.7	1.7	m	m	48
Finnland	m	29 127	30 990	m	1.3	m	20	m	68
Frankreich	22 579	29 615	42 697	1.0	1.3	1.3	34	12	48
Deutschland	35 177	43 307	47 923	1.5	1.9	1.2	27	n	63
Griechenland	19 871	24 337	29 165	1.4	1.7	1.2	33	n	39
Ungarn	7 535	11 066	14 265	0.7	1.0	1.5	40	4	20
Irland	23 303	36 151	40 708	1.0	1.5	1.6	22	n	49
Italien	21 108	25 773	33 115	1.0	1.2	1.2	35	m	42
Japan	21 899	41 225	54 465	0.9	1.7	1.9	31	31	m
Korea	24 150	39 921	66 269	1.6	2.7	1.7	41	6	82
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	25 762	43 820	51 956	1.1	1.9	1.7	24	n	48
Norwegen	21 498	25 877	27 919	0.8	0.9	1.2	28	4	51
Neuseeland	19 863	32 260	32 260	1.1	1.8	1.6	8	3	37
Portugal	16 429	26 288	47 975	1.1	1.7	1.6	29	20	51
Schottland	19 658	32 679	32 679	0.9	1.5	1.7	11	m	m
Spanien	29 547	34 547	44 053	1.7	2.0	1.2	39	40	63
Schweden	20 052	25 766	m	0.9	1.2	1.3	m	m	m
Schweiz	45 693	60 514	68 829	1.7	2.3	1.3	23	n	90
Türkei	m	m	m	m	m	1.2	20	m	m
Vereinigte Staaten	24 869	35 455	43 457	0.8	1.1	1.4	30	27	38
Ländermittel	23 201	33 050	41 616	1.1	1.5	1.4	26	9	52
WEI-Teilnehmerländer²									
Argentinien	10 837	15 773	19 147	1.1	1.5	1.5	23	7	m
Brasilien	8 148	11 152	14 530	1.3	1.7	1.4	25	m	m
Chile	12 711	15 915	22 209	1.0	1.3	1.3	30	44	m
Ägypten	m	m	m	m	m	m	40	m	m
Indonesien	3 659	5 150	8 321	1.0	1.5	1.4	33	18	m
Jordanien	7 326	11 594	26 917	2.1	3.4	1.6	41	a	m
Malaysia	12 535	19 819	27 417	1.5	2.4	1.6	29	7	m
Philippinen	8 210	8 382	12 408	2.3	2.4	1.0	m	24	m
Thailand	6 412	15 759	42 867	1.0	2.4	2.5	37	a	m
Uruguay	6 847	8 204	14 672	0.7	0.9	1.2	32	14	m

1. Der zusätzliche Bonus in Prozent ist der Durchschnitt von zwei Verhältnissen: des maximalen Bonus bezogen auf das Anfangsgehalt und des maximalen Bonus bezogen auf das Höchstgehalt.

2. Referenzjahr 1997 für alle WEI-Teilnehmerstaaten

Quelle: OECD-Bildungsdatenbank. Anmerkungen s. Anhang 3.

Tabelle D1.1d. Jahresgehälter von Lehrern in öffentlichen Einrichtungen des berufsbildenden Sekundarbereichs II, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt (1998)

	Anfangsgehalt (Mindestaus- bildung)	Gehalt nach 15 J. Berufser- fahrung (Mindestaus- bildung)	oberste Gehaltsstufe (Mindestaus- bildung)	Verhältnis Anfangsgehalt / BIP pro Kopf	Verhältnis Gehalt nach 15 J. Berufser- fahrung/ BIP pro Kopf	Verhältnis Gehalt nach 15 J. Berufser- fahrung/ Anfangsgehalt	Jahre zwischen Anfangs- und Höchstgehalt	Zusätzl. Bonus (in Prozent) ¹	Gehalt/ Unterrichts- stunde, 15 J. Berufser- fahrung (Mindest- ausbildung)
Australien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Österreich	22 265	29 350	47 474	0.9	1.2	1.3	34	n	47
Belgien (Fl.)	m	m	m	m	m	m	26	m	m
Belgium (Fr.)	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Republik	7 791	10 348	13 847	0.6	0.7	1.3	32	23	16
Dänemark	a	a	a	m	m	m	a	m	m
England	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Finnland	15 072	19 983	20 999	0.7	0.9	1.3	20	45	m
Frankreich	22 579	29 615	42 697	1.0	1.3	1.3	34	12	48
Deutschland	35 278	43 457	48 074	1.5	1.9	1.2	27	n	62
Griechenland	19 871	24 337	29 165	1.4	1.7	1.2	33	n	39
Ungarn	7 700	11 317	16 443	0.7	1.0	1.5	40	5	20
Irland	23 303	36 151	40 708	1.0	1.5	1.6	22	n	m
Italien	21 108	25 773	33 115	1.0	1.2	1.2	35	m	42
Japan	21 899	41 225	54 465	0.9	1.7	1.9	31	31	m
Korea	24 150	39 921	66 269	1.6	2.7	1.7	41	9	80
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	25 665	38 988	45 586	1.1	1.7	1.5	23	n	45
Norwegen	19 565	23 879	25 702	0.7	0.9	1.2	28	3	41
Neuseeland	a	a	a	m	m	m	a	m	m
Portugal	16 429	26 288	47 975	1.1	1.7	1.6	29	20	51
Schottland	a	a	a	m	m	m	a	m	m
Spanien	27 652	31 975	39 684	1.6	1.8	1.2	39	44	59
Schweden	18 701	24 935	m	0.9	1.1	1.3	m	m	m
Schweiz	41 904	56 453	62 581	1.6	2.1	1.3	22	m	78
Türkei	m	m	m	m	m	1.2	20	m	m
Vereinigte Staaten	24 869	35 455	43 457	0.8	1.1	1.4	30	27	38
Ländermittel	21 989	30 525	39 896	1.0	1.5	1.4	30	15	48

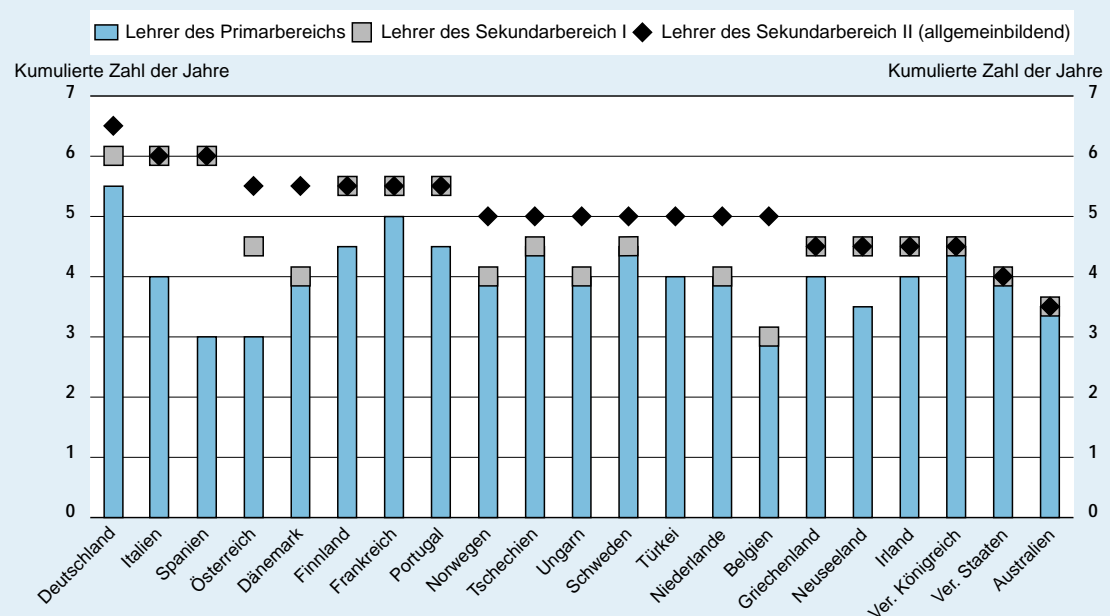
1. Der zusätzliche Bonus in Prozent ist der Durchschnitt von zwei Verhältnissen: des maximalen Bonus bezogen auf das Anfangsgehalt und des maximalen Bonus bezogen auf das Höchstgehalt.

Quelle: OECD-Bilungsdatenbank. Anmerkungen s. Anhang 3.

DIE AUSBILDUNGSANFORDERUNGEN AN ANGEHENDE LEHRER

- Alle OECD-Länder verlangen eine ISCED 5 (A oder B)- Qualifikation für Lehrer des Primarschulbereichs und höherer Schulstufen.
- Die Dauer der Ausbildung von Grundschullehrern liegt zwischen 3 Jahren in Österreich, Belgien und Spanien und 5,5 Jahren in Deutschland.
- Generell ist die Ausbildungsdauer für den Sekundarschulbereich höher als für den Primarschulbereich. Das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten bilden die einzigen Ausnahmen.

Grafik D2.1. Anzahl der post-sekundären Studienjahre, die von angehenden Lehrern verlangt werden (1998)



Anmerkung: In einigen Ländern gibt es verschiedene Schularten mit unterschiedlichem Anforderungsprofil und unterschiedliche Ausbildungsprogramme ermöglichen das Unterrichten (z.B. in Irland und dem Vereinigten Königreich). In diesen Fällen werden die Anforderungen aller Programme zur Berechnung der mittleren Ausbildungsdauer für dieses Bildungsniveau herangezogen. Für Einzelheiten siehe Tabelle „Anforderungen an die Lehrerausbildung“ im Anhang 3.

Quelle: OECD.

■ POLITISCHER HINTERGRUND

Politische Entscheidungsträger können die pädagogischen und fachlichen Kenntnisse angehender Lehrer u.a. durch geänderte Anforderungen bei der Lehrerausbildung beeinflussen. Verlängerte Pflichtstudienzeiten bis zum Abschluss, das Verlangen von umfassendem Fachwissen neben pädagogischen Fähigkeiten, und die Auflage, dass angehende Lehrer bei erfahrenen Lehrern „in die Lehre gehen“ müssen, sind alles Maßnahmen, die besonders im Hinblick darauf unterstützt wurden, die beruflichen Fertigkeiten der nächsten Lehrergeneration anzuheben. Länderübergreifende Vergleiche der Ausbildungsanforderungen für Lehrer können den Entscheidungsträgern von anderen eingeschlagene Alternativen aufzeigen, wenn es darum geht, die Anforderungen der Lehrerausbildung innerhalb des eigenen Landes zu reformieren.

Bei diesem Indikator liegt der Schwerpunkt auf den Ausbildungsanforderungen, wie sie in den einzelnen Ländern formal für angehende Lehrer festgelegt sind. Für jede unterrichtete ISCED-Stufe (1, 2, 3) wird angegeben, welche Art der Bildungsqualifikation erforderlich ist, um heute Lehrer zu werden (z.B. ISCED 3, 5B, 5A) und die Anzahl der Jahre, die eine Ausbildung zum Lehrer (in Vollzeit-Äquivalenten) in Anspruch nimmt. Darüber hinaus wird aufgezeigt, wie die Lehrerausbildung organisiert ist, vor allem, ob die pädagogische Ausbildung gleichzeitig mit der Fachausbildung erfolgt oder danach.

■ ERGEBNISSE UND ERLÄUTERUNGEN

In allen OECD-Ländern, für die Daten vorliegen, ist ein tertiärer Bildungsabschluss Eingangsvoraussetzung für das Lehramt im Primar- und Sekundarbereich. In Belgien, Österreich und Ungarn genügt ein ISCED-5B-Abschluss als Eingangsqualifikation für das Lehramt im Primar- und Sekundarbereich I, während er in Portugal nur für den Primarbereich ausreicht. Um an allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe II zu unterrichten, ist in allen der hier erfassten Länder eine ISCED-5A-Qualifikation erforderlich. Abgesehen von Dänemark und einigen Lehrergruppen in Österreich (diejenigen, die technische Fächer sowie Textverarbeitung, Stenografie und Hauswirtschaftslehre unterrichten), ist für neue Lehrer an berufsbildenden Schulen der Sekundarstufe II ebenfalls eine ISCED-5A-Qualifikation erforderlich.

Die Ausbildungsdauer für Primarlehrer liegt zwischen 3 Jahren in Belgien, Österreich und Spanien und 5,5 Jahren in Deutschland (Grafik D2.1). Für die Sekundarstufe I ist die Ausbildungsdauer in etwas mehr als der Hälfte der Länder länger als für den Primarbereich, während sie in den anderen Ländern unverändert bleibt.

Die Ausbildung der Lehrer für den Sekundarbereich II dauert in allen Ländern mit Ausnahme des Vereinigten Königreichs und der Vereinigten Staaten länger als die Ausbildung der Lehrer für die Primarstufe. In Ländern, in denen die Anforderungen für Lehrer der Sekundarstufe I bereits die für Primarschullehrer übersteigen, wird in der Regel keine weitere zusätzliche Studienzeit für die Sekundarstufe II verlangt. Ausnahmen sind Deutschland und Österreich, wo sich die Ausbildungsanforderungen für alle drei Schulstufen unterscheiden. Die durchschnittliche Ausbildungszeit eines Lehrers des allgemeinbildenden Sekundarbereichs II liegt zwischen vier Jahren in Australien und sechs oder mehr Jahren in Deutschland, Italien und Spanien.

Dieser Indikator zeigt die fachlichen und pädagogischen Anforderungen, die gegenwärtig an angehende Lehrer in der OECD gestellt werden.

Darüber hinaus wird aufgezeigt, ob die pädagogische Ausbildung gleichzeitig mit der Vermittlung des Fachwissens erfolgt oder danach.

In allen OECD-Ländern ist heute ein tertiärer Bildungsabschluss Eingangsvoraussetzung für den Lehrerberuf im Primarschulbereich und höheren Schulstufen.

Die Ausbildung der Lehrer für den Sekundarbereich II ist in der Regel länger als die für die Primar- und Sekundarstufe I.

D2

Der strukturelle Aufbau der Lehrerausbildung kann deren Dauer beeinflussen.

In Deutschland ist die Ausbildungsdauer für alle Bildungsbereiche lang. Angehende Lehrer müssen 18-24 Monate mit einer praktischen und berufsbezogenen Ausbildungszeit verbringen (Vorbereitungsdienst - Referendariat). In den meisten anderen Ländern ist diese „Unterrichts“-Komponente der Lehrerausbildung in der Regel kürzer. In Österreich dauert die pädagogische Ausbildung angehender Lehrer der Sekundarstufe II für „berufsbildende Fächer“ an berufsbildenden Schulen zwei bis drei Jahre.

Die Dauer der Lehrerausbildung kann auch durch die zeitliche Einbindung der pädagogischen Ausbildung beeinflusst werden, je nach dem, ob diese gleichzeitig mit der fachlichen Ausbildung erfolgt oder zeitlich versetzt. Erfolgt sie zeitlich versetzt, so hängt die Gesamtdauer der Lehrerausbildung in großem Maße davon ab, wie lange man bis zu einem tertiären Abschluss in einem oder mehreren Fächern studieren muss. In der Regel dauert es länger, zuerst einen akademischen Grad und danach die pädagogische Qualifikation zu erwerben als gleichzeitig die pädagogischen und fachlichen Studien zu betreiben.

Vorgeschriebene Einführungszeiten oder Berufserfahrung können die Dauer der Lehrerausbildung verlängern.

Einschlägige Berufserfahrung ist in einigen Ländern Voraussetzung, um Berufsschullehrer zu werden. In Österreich beispielsweise dauert die pädagogische Ausbildung für angehende Lehrer in praktischen Fächern (z.B. Lehrer, die in Workshops an Berufsschulen unterrichten) drei Jahre nach dem Abschluss einer Lehre, der Werkmeisterschule in dem zu unterrichtenden Fach und mindestens 6 Jahren Berufspraxis in einem einschlägigen Beruf. In Finnland müssen Kandidaten, die Lehrer an einer berufsbildenden Schule des Sekundarbereichs II werden möchten, entweder einen gehobenen Berufsabschluss oder einen universitären Master-Abschluss haben und zusätzlich über zwei bis drei Jahre einschlägige Berufserfahrung verfügen. Um Berufsschullehrer in Dänemark zu werden, sind kaufmännische und technische Qualifikationen ergänzt durch einen Kurs in theoretischem und praktischem Unterricht und einschlägige Berufserfahrung von zwei bis fünf Jahren erforderlich. Der 500-600 Stunden umfassende Kurs in theoretischem und praktischem Unterricht muss innerhalb der ersten zwei Jahre der Tätigkeit an einer Berufsschule absolviert werden. In Norwegen ist der übliche Ausbildungsweg für Lehrer an technischen und berufsbildenden Schulen die Erlangung eines kaufmännischen oder handwerklichen Abschlusses, zwei Jahre einschlägige Berufserfahrung, zwei Jahre theoretische Ausbildung und ein Jahr theoretische und praktische Ausbildung.

Bei Lehrern in der Primarstufe und der Sekundarstufe I überwiegt die parallele Ausbildung ...

In den meisten Ländern kommt bei der Ausbildung von Lehrern für die Primarstufe und die Sekundarstufe I das parallele Ausbildungsmodell zur Anwendung. Bei diesem Modell erfolgt die pädagogische Ausbildung zur gleichen Zeit wie die unterrichtsfachbezogenen Studien. Es gibt jedoch einige Ausnahmen: In Frankreich erfolgt die Ausbildung zeitversetzt; in Neuseeland und dem Vereinigten Königreich kann das Pädagogikstudium entweder gleichzeitig mit dem fachbezogenen Studium oder nach Abschluss des Fachstudiums (oft nach Abschluss eines ISCED-5A-Studiengangs in einem bestimmten Fach) erfolgen. In Irland kommen beide Modelle zum Tragen: Für angehende Lehrer im Primarbereich überwiegt das parallele Modell, während die meisten angehenden Lehrer für den Sekundarbereich eine Ausbildung nach dem zeitversetzten Modell durchlaufen.

... während bei Lehrern für die allgemeinbildende Sekundarstufe II die Ausbildung überwiegend nach dem zeitversetzten Modell erfolgt.

Bei der Lehrerausbildung für die (allgemeinbildende) Sekundarstufe II gibt es größere Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. In Frankreich, Dänemark, Irland, Italien, den Niederlanden, Norwegen, Österreich und Spanien wird die Ausbildung überwiegend nach dem zeitversetzten Modell organisiert,

während sie in Australien, Deutschland, Finnland, Griechenland, Portugal, der Tschechischen Republik und den Vereinigten Staaten eher parallel erfolgt. In Belgien, Neuseeland, der Türkei, Ungarn und dem Vereinigten Königreich werden beide Modelle für die Ausbildung eingesetzt.

In Belgien kann die Lehrerausbildung entweder während der letzten ein oder zwei Jahre des Fachstudiums parallel zu den Studienfächern oder nach Abschluss des Hochschulstudiums als 2-jähriges Teilzeitstudium erfolgen. Im Vereinigten Königreich gibt es traditionell zwei Möglichkeiten: Der erste Weg ist ein Vollzeitstudium nach dem parallelen Modell, das eine Kombination des Fachstudiums, der theoretischen Lehrerausbildung und pädagogischer Studien ist und ein mindestens 2-jähriges Hochschulstudium des Hauptfaches erfordert. Die Alternative ist ein Postgraduierten-Programm (Post-Graduate Certificate in Education, PGCE), ein einjähriges intensives Vollzeitstudium, das die fachliche und pädagogische Ausbildung für angehende Lehrer umfasst, die bereits einen Bachelor-Abschluss haben.

Bildungsqualifikationen heutiger Mathematiklehrer

In vielen Ländern haben sich die Anforderungen an die Lehrerausbildung im Laufe der Jahre grundlegend geändert. Heute wird zwar in der Regel von angehenden Lehrern ein Hochschulabschluss (ISCED 5A) verlangt, aber das war nicht immer der Fall. Aus diesem Grund sagen geltende Eingangsanforderungen nicht unbedingt viel über die Qualifikationen der heute Lehrenden aus. Außerdem verfügen nur wenige Länder über Informationen hinsichtlich der Qualifikationen der heute tätigen Lehrer, was wiederum bedeutet, dass es nur recht wenige vergleichbare Daten zu diesem Thema gibt.

Die jüngste länderübergreifende Erhebung, die den Bildungsstand heutiger Lehrer erfasst, ist die Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaften-Studie (TIMSS). In dieser Erhebung machten Lehrer der Mathematik und Naturwissenschaften, die Schüler der 8. Klasse unterrichten, Angaben über ihren Bildungsstand. Das Qualifikationsniveau von Mathematiklehrern ist nicht unbedingt repräsentativ für den Bildungsstand aller Lehrer, dennoch zeigt dieser Indikator die Bandbreite an Qualifikationen, über die sowohl junge als auch erfahrene Lehrer in einem wichtigen Fachbereich verfügen. Die Daten stammen aus dem Jahr 1995.

Die überwiegende Mehrheit der Achtklässler wird in Mathematik von Lehrern unterrichtet, die mindestens über einen Hochschulabschluss bzw. einen gleichwertigen Abschluss verfügen. In 9 von 18 Ländern verfügen über 90 Prozent der Mathematiklehrer dieser Schüler über mindestens einen Bachelor-Abschluss. Beachtenswerte Ausnahmen bilden die Niederlande und Ungarn, wo etwa 8 von 10 Schülern von Lehrern unterrichtet werden, die über einen Abschluss im Sekundarbereich verfügen und eine 1- bis 4-jährige Lehrerausbildung absolviert haben. In den Niederlanden durchlaufen die angehenden Lehrer das Hoger Beroeps Opleiding – Programm (HBO: Höhere Berufliche Ausbildung). Dieses Programm wurde 1995 von TIMSS als drei- oder vierjährige Lehrerausbildung auf Sekundarschulebene klassifiziert, während es neuerdings (gem. ISCED-97) als Programm des Tertiärbereichs A eingestuft wird.

Die meisten Mathematiklehrer von Achtklässlern haben zumindest eine gewisse formale Lehrerausbildung zusätzlich zu ihren fachlichen Qualifikationen,

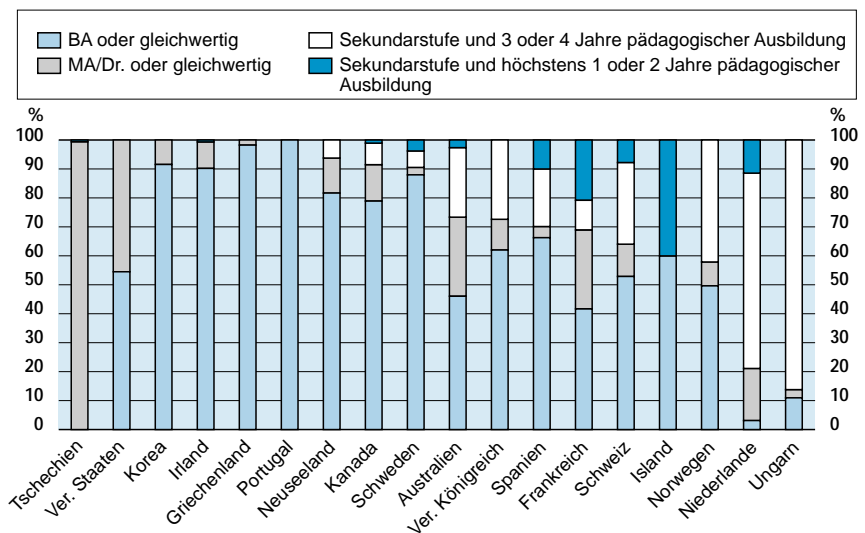
Die meisten Achtklässler werden in Mathematik von Lehrern unterrichtet, die über einen Hochschulabschluss verfügen.

oder sie bilden einen Bestandteil hiervon. Die Ausnahme bildet hier Griechenland, wo 88 Prozent einen Bachelor- bzw. gleichwertigen Abschluss ohne eine zusätzliche Lehrerausbildung aufweisen.

Achtklässler, deren Lehrer eine höhere Bildungsqualifikation aufweisen, schneiden in der Regel bei der Mathematikbewertung der TIMSS besser ab. Dieses Ergebnis spiegelt möglicherweise den Wert zusätzlicher Lehrerausbildung wider. Es könnte aber auch sein, dass Lehrern mit höheren Qualifikationen die besseren Klassen zugewiesen werden.

Grafik D2.2. **Prozentuale Verteilung der Mathematiklehrer von Achtklässlern nach höchstem formellen Bildungsabschluss (1995)**

Die Qualifikationsniveau der Mathematiklehrer ist nicht notwendigerweise repräsentativ für die aller Lehrer, aber der Indikator zeigt die Bandbreite der Abschlüsse von neuen ebenso wie erfahrenen Lehrern in einem wichtigen Fach.



Anmerkung: Der höchste formelle Bildungsabschluss richtet sich nach der IEA/TIMSS - Klassifikation, nicht der ISCED-97 - Klassifikation.

Die Länder sind in absteigender Reihenfolge nach dem Anteil der Achtklässler geordnet, die von Mathematiklehrern mit mindestens Bachelor-Abschluss unterrichtet werden.

Quelle: Internationale Vereinigung zur Bewertung von Bildungsleistungen (IEA)/TIMSS.
Anmerkungen s. Anhang 3.

DEFINITIONEN

Lehrerausbildung

Die Dauer der Ausbildung für angehende Lehrer bezieht sich auf die durchschnittliche Anzahl von Vollzeit-Studienjahren, die gemäß der formalen Richtlinien eines Landes erforderlich sind, um sich für den Lehrberuf zu qualifizieren. In den Fällen, in denen ein Lehrer vor der Qualifizierung Berufserfahrung benötigt, sind diese Berufsjahre nicht eingeschlossen. Abweichungen von dieser Definition sind in Anhang 3 erfasst.

Die Daten stammen aus der OECD/INES-Netzwerk-C-Erhebung über die Lehrerausbildung aus dem Jahre 1999. Sie sind gemäß den formalen Vorschriften jedes Landes angegeben.

Aufbau der Lehrerausbildung: das parallele Modell und das zeitversetzte Modell

Die Lehrerausbildung kann nach zwei Modellen erfolgen:

- Das parallele Modell, bei dem die theoretische und praktische Ausbildung in Pädagogik gleichzeitig mit dem Fachstudium erfolgt.
- Das zeitversetzte Modell, bei dem die theoretische und praktische Pädagogikausbildung nach dem Fachstudium erfolgt. Bei diesem Modell erwerben die Studierenden normalerweise erst einen höheren Bildungsabschluss in einem oder mehreren Fächern (Tertiärbereich A oder B) und beginnen danach die pädagogische und praktische Ausbildung.

Tabelle D2.1. **Höchster formeller Bildungsabschluss von Mathematiklehrern von Achtklässlern (1995)**

	Lehreraus- bildung ohne Sekundar- abschluss	Nur Sekundar- abschluss	Sekundar- abschluss und 1 oder 2 Jahre Lehrer- ausbildung	Sekundar- abschluss und 3 oder 4 Jahre Lehreraus- bildung	BA oder gleichwertiger Abschluss und keine Lehreraus- bildung	BA oder gleich- wertiger Abschluss und Lehreraus- bildung	MA/Dr. und keine Lehreraus- bildung	MA/Dr. und Lehrer- ausbildung
Australien			2.7	24.0		46.1		27.3
Kanada			1.1	7.4		78.9	0.2	12.4
Tschechische Republik		0.6					1.9	97.5
Frankreich	0.5	5.0	15.3	10.3	23.7	18.0	12.8	14.4
Griechenland					87.6	10.6	0.8	0.9
Ungarn				86.2	1.5	9.5	2.1	0.7
Island ¹	30.3	0.5	9.1		6.3	53.6	0.1	0.0
Irland			0.6		2.3	87.8		9.2
Korea						91.6		8.4
Niederlande	0.3	1.3	9.9	67.4		3.1	2.5	15.5
Neuseeland				6.2	5.1	76.5	0.7	11.4
Norwegen ¹				42.1	1.8	47.8	0.9	7.4
Portugal					32.0	68.1		
Spanien	10.0			20.0	59.2	7.0	3.8	
Schweden		2.8	1.1	5.6	23.1	64.9		2.6
Schweiz		0.7	7.1	28.2		52.9	2.0	9.2
Vereinigtes Königreich ²				27.4	7.7	54.4	4.5	6.0
Vereinigte Staaten					0.8	53.7	0.7	44.8

Anmerkung: Daten ausgedrückt in Prozent der unterrichteten Achtklässler. Der höchste formelle Bildungsabschluss richtet sich nach der IEA/TIMSS-Klassifikation und nicht nach ISCED-97.

1. Daten über Mathematiklehrer stehen nur für 70-84 % der Achtklässler zur Verfügung.

2. Daten über Mathematiklehrer stehen nur für 50-69 % der Achtklässler zur Verfügung.

Quelle: Internationale Vereinigung zur Bewertung von Bildungsleistungen (IEA)/TIMSS

Tabelle D2.2. **Höchster formeller Bildungsabschluss von Mathematiklehrern von Achtklässlern, nach Altersgruppen (1995)**

	Alter in Jahren	Verteilung von Achtklässlern nach dem Alter ihrer Mathematiklehrer	Verteilung des höchsten Bildungsabschlusses (in %)			
			Sekundarabschluss und 1 oder 2 Jahre Lehrerausbildung oder darunter	Sekundarabschluss und 3 oder 4 Jahre Lehrerausbildung	BA oder gleichwertiger Abschluss	MA/Dr. oder gleichwertiger Abschluss
Australien	unter 30	21.6		36.2	49.1	14.6
	30-39	27.3		22.5	52.7	24.8
	40-49	40.8	2.8	22.8	37.5	36.8
	50 und älter	10.3	14.7	8.3	58.5	18.5
Kanada	unter 30	14.4		10.5	87.5	2.0
	30-39	20.4		6.8	84.0	9.2
	40-49	39.6	2.5	7.0	69.4	21.1
	50 und älter	25.7	0.3	7.2	84.1	8.4
Tschechische Republik	unter 30	8.1				100.0
	30-39	19.7	0.7			99.3
	40-49	41.5				100.0
	50 und älter	30.7	1.6			98.4
Frankreich	unter 30	11.4		2.1	75.7	22.2
	30-39	17.0		14.4	30.6	55.0
	40-49	47.3	18.2	10.0	43.6	28.3
	50 und älter	24.4	50.1	11.9	29.7	8.2
Griechenland	unter 30	0.4			100.0	
	30-39	34.1			96.4	3.6
	40-49	53.6			99.0	1.0
	50 und älter	12.0			100.0	
Ungarn	unter 30	9.6		92.5	7.5	
	30-39	30.9		81.1	16.6	2.4
	40-49	41.8		87.6	10.6	1.8
	50 und älter	17.6		91.9	4.2	3.9
Island ¹	unter 30	12.2	13.0		87.0	
	30-39	38.9	12.8		87.2	
	40-49	28.9	59.5		40.3	0.2
	50 und älter	20.0	81.0		18.8	0.2
Irland	unter 30	17.2			95.8	4.2
	30-39	33.8	1.9		89.1	9.0
	40-49	35.1			91.2	8.8
	50 und älter	13.9			82.9	17.1
Korea	unter 30	26.2			88.1	11.9
	30-39	42.6			90.9	9.1
	40-49	12.4			88.6	11.4
	50 und älter	18.7			100.0	
Niederlande	unter 30	5.7		100.0		
	30-39	33.9	7.9	78.9	2.1	11.0
	40-49	50.4	9.5	61.5	4.8	24.3
	50 und älter	10.1	39.7	40.4		20.0
Neuseeland	unter 30	12.2			86.0	14.0
	30-39	37.9		3.6	88.4	8.0
	40-49	34.5		12.4	74.4	13.2
	50 und älter	15.4		3.5	78.1	18.5
Norwegen ¹	unter 30	7.6		88.9	11.1	
	30-39	24.1		64.2	32.6	3.2
	40-49	38.3		35.2	53.6	11.1
	50 und älter	30.1		21.4	67.8	10.8
Portugal	unter 30	44.3			100.0	
	30-39	35.2			100.0	
	40-49	14.4			100.0	
	50 und älter	6.1			100.0	
Spanien	unter 30	0.4			100.0	
	30-39	24.5	3.1	18.0	74.8	4.1
	40-49	47.3	7.4	21.1	67.5	4.0
	50 und älter	27.7	19.8	17.4	59.1	3.8
Schweden	unter 30	9.0	15.0	5.7	79.3	
	30-39	22.8	3.4	3.2	93.5	
	40-49	27.4	4.3	12.6	77.9	5.2
	50 und älter	40.7	1.3	2.4	93.4	2.9
Schweiz	unter 30	10.1	19.1	17.8	56.7	6.5
	30-39	27.4	9.0	19.1	62.7	9.2
	40-49	37.3	4.0	43.6	38.8	13.6
	50 und älter	25.2	7.5	19.6	61.4	11.5
Vereinigtes Königreich ²	unter 30	16.0		20.4	75.6	3.9
	30-39	24.2		29.0	57.4	13.6
	40-49	42.7		25.9	62.7	11.4
	50 und älter	17.0		34.2	55.2	10.6
Vereinigte Staaten	unter 30	16.8			83.5	16.5
	30-39	19.5			83.9	16.1
	40-49	44.3			35.9	64.1
	50 und älter	19.4			42.2	57.8

Anmerkung: Daten ausgedrückt in Prozent der unterrichteten Achtklässler. Der höchste formelle Bildungsabschluss richtet sich nach der IEA/TIMSS-Klassifikation und nicht nach ISCED-97.

1. Daten über Mathematiklehrer stehen nur für 70-84 % der Achtklässler zur Verfügung.

2. Daten über Mathematiklehrer stehen nur für 50-69 % der Achtklässler zur Verfügung.

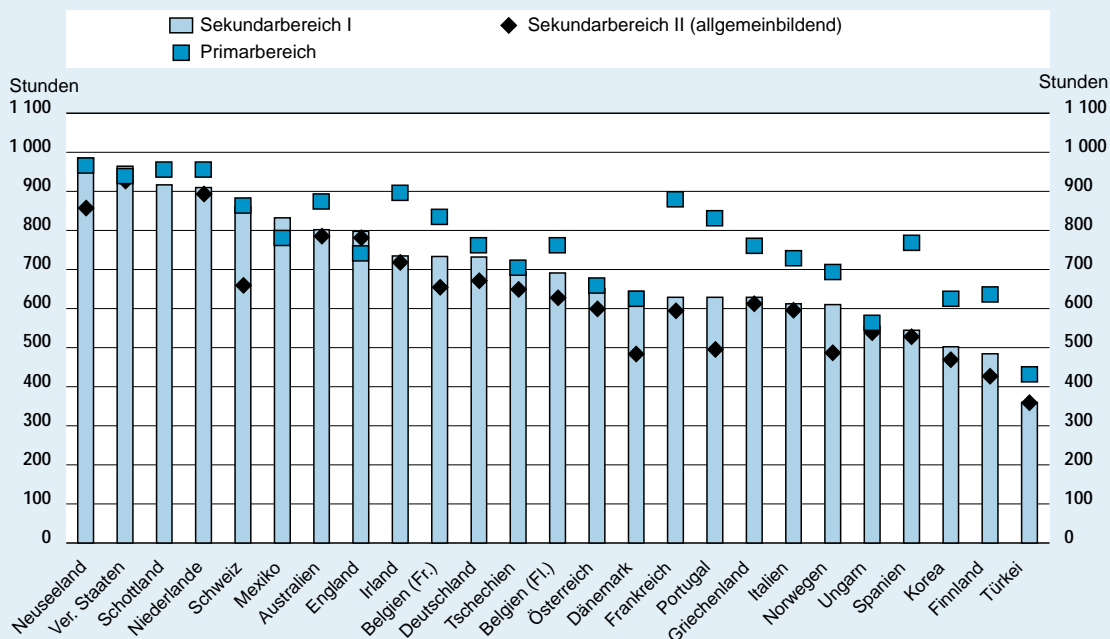
Quelle: Internationale Vereinigung zur Bewertung von Bildungsleistungen (IEA)/TIMSS.

UNTERRICHTSZEIT

- Die Unterrichtszeit der Lehrer beeinflusst die Zeit, die ihnen für Planungs- und andere berufliche Aktivitäten zur Verfügung steht, und ist auch unter Motivationsgesichtspunkten von Bedeutung.
- Sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich unterscheiden sich die Länder stark hinsichtlich der von einem durchschnittlichen Lehrer an öffentlichen Schulen zu erbringenden Zahl an Unterrichtsstunden. In einigen Ländern ist die Unterrichtszeit der Lehrer doppelt so hoch wie in anderen Ländern.
- In der Primarstufe ist die Zahl der unterrichteten Stunden typischerweise höher als in der Sekundarstufe.



Grafik D3.1. Zahl der jährlichen Unterrichtsstunden an öffentlichen Bildungsinstitutionen, nach Bildungsbereich (1998)



Die Länder sind in absteigender Reihenfolge nach den jährlichen Unterrichtsstunden in Bildungseinrichtungen des Sekundarbereichs I geordnet.
Quelle: OCDE.

■ POLITISCHER HINTERGRUND

Zusammen mit Faktoren wie dem zahlenmäßigen Schüler/Lehrer-Verhältnis, für die Schüler insgesamt vorgesehener Unterrichtszeit und Lehrergehältern, beeinflusst die Zeit, die ein Lehrer mit Unterricht verbringt, die Finanzmittel, die für Bildung aufgewendet werden. Gleichzeitig ist die abzuleistende Unterrichtszeit ein entscheidender Bestandteil der Arbeitsbedingungen der Lehrer. Sie beeinflusst die für Planung und andere berufsbezogene Aktivitäten verfügbare Zeit und hat Auswirkungen auf die motivationalen Aspekte des Lehrerberufs zusammen. Der Teil der Arbeitszeit, den Lehrer für das Unterrichten aufwenden, kann als Maß der Arbeitsbelastung der Lehrer dienen. Er liefert auch Informationen über die Zeit, die für andere Aktivitäten zur Verfügung steht, beispielsweise für die Unterrichtsvorbereitung, Korrekturen, berufsbegleitende Fortbildung und Lehrerkonferenzen.

Dieser Indikator gibt die Jahresstundenzahl an, die Vollzeitlehrer nach offiziellen Vorschriften des jeweiligen Landes unterrichten müssen und zeigt im Vergleich der OECD-Länder den Zusammenhang zwischen Unterrichtsstunden und Arbeitszeit auf.

■ ERGEBNISSE UND ERLÄUTERUNGEN

Sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich gibt es länderspezifische Unterschiede bei der Zahl der von einem Lehrer an einer öffentlichen Bildungseinrichtung jährlich abzuleistenden Unterrichtsstunden. Im Primarbereich sind in der Regel mehr Unterrichtsstunden abzuleisten als im Sekundarbereich.

In den meisten Ländern sind im Primarbereich mehr Unterrichtsstunden abzuleisten als in den Sekundarbereichen I und II. Die durchschnittliche Zahl an Unterrichtsstunden liegt im Primarbereich bei 788 Stunden gegenüber 700 Stunden im Sekundarbereich I. Im Sekundarbereich II ist das Mittel noch geringer und liegt bei 642 Stunden für allgemeinbildende und 678 für berufsbildende Schulen.

Im Primarbereich differiert die abzuleistende Zahl an jährlichen Unterrichtsstunden zwischen 583 in Ungarn und 985 in Neuseeland. In der Sekundarstufe I variiert sie zwischen 502 Stunden in Korea und 985 in Neuseeland. In der Sekundarstufe II liegt die Zahl für allgemeinbildende Schulen zwischen 428 Stunden in Finnland und 943 in den Vereinigten Staaten und bei berufsbildenden Schulen zwischen 497 in Korea und 1008 im französischsprachigen Teil Belgiens.

In der Türkei und in Ungarn ist die Anzahl der jährlichen Unterrichtsstunden in allen Bildungsbereichen relativ gering (ca. 580 oder weniger Stunden), in Neuseeland, den Niederlanden und den Vereinigten Staaten dagegen hoch (900 oder mehr Stunden). In Finnland und Korea ist die Zahl der Unterrichtsstunden im Sekundarbereich niedrig (Sekundarbereich I und II). In Belgien ist die Anzahl der Unterrichtsstunden in der Sekundarstufe II der berufsbildenden Schulen hoch (ca. 950 oder mehr Stunden) (vgl. Tabelle D3.1).

In einigen Ländern besteht der Arbeitstag eines Lehrers nahezu ausschließlich aus Unterricht im Klassenzimmer, in anderen Ländern müssen die Lehrer nach offiziellen Vorschriften zusätzlich eine bestimmte Zeit pro Tag oder Woche mit anderen Tätigkeiten verbringen. Diese Tätigkeiten umfassen beispielsweise die Unterrichtsvorbereitung, Korrektur von Haus- und Klassenarbeiten, berufliche Weiterbildung, Unterstützung der Schüler und Besprechungen mit den Eltern.

In einigen Ländern müssen Lehrer bis zu doppelt so viele Unterrichtsstunden ableisten wie Lehrer in anderen Ländern.

Die Anzahl der Unterrichtsstunden ist in Korea, der Türkei und Ungarn relativ gering, in den Niederlanden und den Vereinigten Staaten dagegen relativ hoch.

In den meisten Ländern übersteigt die formale Arbeitszeit die Zahl der abzuleistenden Unterrichtsstunden.

D
3

Es ist relativ leicht, die formal festgelegte Zahl der Unterrichtsstunden zu messen, bei der Gesamtarbeitszeit ist dies schwieriger.

In einigen Ländern müssen Lehrer eine bestimmte Wochenstundenzahl zu Hause oder in der Schule arbeiten, um ein Vollzeitgehalt zu verdienen, während ...

... Lehrer in anderen Ländern verpflichtet sind, eine bestimmte Wochenstundenzahl an der Schule abzuleisten, die sowohl auf Unterricht als auch Aktivitäten außerhalb des Unterrichts entfällt.

In Belgien, Deutschland, Finnland, Frankreich und Portugal müssen Lehrer lediglich für die vorgesehenen Unterrichtsstunden an den Schulen anwesend sein.

Schwankungen der vorgeschriebenen Stundenzahl, die Mathematiklehrer von Achtklässlern für den Unterricht und für Aktivitäten außerhalb des Unterrichts aufwenden.

Zwischen den einzelnen Ländern gibt es große Unterschiede bei der Struktur der Arbeitszeit der Lehrer, daher ist es schwierig, eine international vergleichbare Messgröße für die Arbeitszeit festzulegen. In einigen Ländern sind Lehrer verpflichtet, pro Woche eine bestimmte Anzahl von Stunden in der Schule abzuleisten, in anderen Ländern dagegen müssen sie lediglich eine bestimmte Stundenzahl zu Hause oder in der Schule ableisten, um ein Vollzeitgehalt zu verdienen. Ein Vergleich der Arbeitszeit der Lehrer ist durch diese unterschiedlichen Organisationsmodelle nicht direkt möglich, dennoch erlauben Daten über die Arbeitszeit einen Hinweis auf den in einzelnen Ländern formal von Lehrern verlangten Einsatz.

In Dänemark, Griechenland, Korea, den Niederlanden, Norwegen, Spanien, Schweden, der Tschechischen Republik und Ungarn müssen Vollzeitlehrer eine bestimmte Anzahl von Stunden pro Woche arbeiten (diese umfasst sowohl den Unterricht als auch Aktivitäten außerhalb des Unterrichts), um ein Vollzeitgehalt zu verdienen. Die Arbeitszeit kann sowohl an der Schule als auch außerhalb davon abgeleistet werden, wobei in Spanien nach offiziellen Vorschriften mindestens 30 der 37,5 Stunden in der Schule abgeleistet werden müssen. Die festgesetzte Wochenstundenzahl ist am niedrigsten in Dänemark, Griechenland und Spanien (ca. 37 Stunden) und am höchsten in Korea und Norwegen (44 Stunden). In Norwegen geht jedoch die relativ hohe Wochenarbeitszeit mit einer relativ geringen Zahl von Arbeitswochen einher.

In Australien und Schottland müssen Vollzeitlehrer pro Woche eine bestimmte Stundenzahl an der Schule arbeiten (38 bzw. 27,5 Stunden). In Irland sind die Lehrer in den Schulstufen ISCED 0 und 1 nach offiziellen Vorschriften verpflichtet, den ganzen Schultag (5 Stunden und 40 Minuten am Tag), einschließlich der Pausen und der Mittagessenszeit, während derer sie die Schüler beaufsichtigen, in der Schule zu verbringen. In Mexiko und Neuseeland müssen nur die Vollzeitlehrer der ISCED-Stufe 1 pro Woche eine bestimmte Stundenzahl (jeweils 25 Stunden) an der Schule ableisten. In Neuseeland können Lehrer der Sekundarstufe I und an allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe II ihre Arbeitszeit auf der Grundlage der Anzahl der von ihnen zu unterrichtenden Klassen selbst festlegen.

Vollzeitlehrer in Belgien, Frankreich, Finnland, Deutschland und Portugal müssen lediglich während der vorgesehenen Unterrichtsstunden an den Schulen anwesend sein. In Irland gilt dasselbe für Lehrer der Schulstufen ISCED 2 und 3. Es gibt keine Vorgaben über die Zeit, die sie pro Woche für Aktivitäten außerhalb des Unterrichts aufzuwenden haben. In Deutschland gibt es keine formal festgelegte Pflichtarbeitszeit für Lehrer, es gibt jedoch eine allgemeine Wochenarbeitszeit (38,5 oder 40 Stunden), die für alle Beamten gilt. In den Vereinigten Staaten wird die Arbeitszeit der Lehrer auf lokaler oder Schulebene festgelegt. Die durchschnittliche Wochenarbeitszeit liegt bei 33,6 Stunden.

Eine alternative Informationsquelle über die Unterrichts- und Arbeitszeit bieten Erhebungen über Lehrer. In der Dritten Internationalen Mathematik- und Naturwissenschaften-Studie (TIMSS) wurden Mathematiklehrer von Achtklässlern befragt, wieviel Zeit sie, gemäß formellen Vorgaben, für den Unterricht und für Aktivitäten außerhalb des Unterrichts aufwenden müssen. In den meisten OECD-Ländern, die an der TIMSS-Studie teilnahmen, gaben die Mathematiklehrer von Achtklässlern an, im Durchschnitt zwischen 15 und 18 Wochenstunden zu unterrichten. In Korea und Norwegen waren die Zeiten geringer (13,6 bzw. 12 Stunden),

dagegen unterrichteten Lehrer in Irland und den Niederlanden über 20 Stunden pro Woche.

Die zwischen einzelnen Ländern auftretenden Schwankungen bei der formal festgelegten Wochenarbeitszeit der Lehrer sind vor allem durch die Zeit bestimmt, die Lehrer für Aktivitäten außerhalb des Unterrichts aufwenden müssen. In den 17 Ländern, für die Daten aus der TIMSS-Studie vorliegen, schwankt die Gesamtstundenzahl, die Mathematiklehrer von Achtklässlern pro Woche aufwenden müssen, zwischen 13 Stunden in Ungarn und 28 Stunden in Korea. In 5 Ländern verbringen die Lehrer mehr als 25 Stunden pro Woche in der Schule (Korea, Spanien, Schweden, Tschechische Republik und Vereinigte Staaten).

Im Ländervergleich besteht größere Übereinstimmung bei der Zahl der festgelegten Unterrichtsstunden der Mathematiklehrer als bei der Zeit, die formal für Aktivitäten außerhalb des Unterrichts festgesetzt ist. In der Hälfte der Länder sind den Lehrern im Durchschnitt weniger als 4 Stunden pro Woche für Tätigkeiten außerhalb des Unterrichts vorgeschrieben, dagegen liegt die Zahl in 8 Ländern bei 7 Stunden oder darüber.

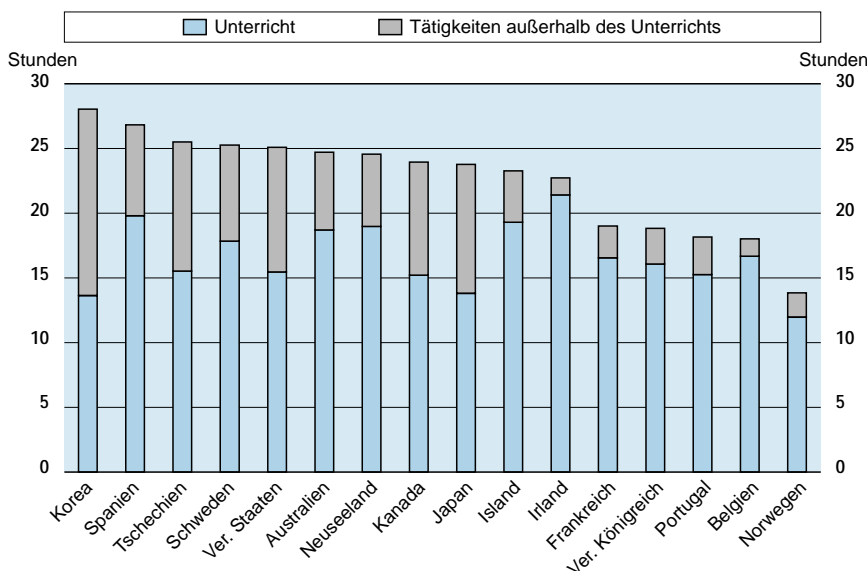
In Belgien, Irland und Norwegen gaben Mathematiklehrer an, im Durchschnitt weniger als 2 Stunden pro Woche formal zu Aktivitäten außerhalb des Unterrichts verpflichtet zu sein, dagegen liegt diese Stundenzahl für Lehrer in Japan, Korea, der Tschechischen Republik, Ungarn und den Vereinigten Staaten bei 10 Stunden oder darüber. In diesen Länder, sowie in Kanada und Schweden, entfällt der größte Teil der festgelegten Zeit auf die Planung des Curriculums.

Zwischen den einzelnen Ländern gibt es größere Unterschiede bei der Zeit, die formal für Aktivitäten außerhalb des Unterrichts festgelegt ist, als bei der abzuleistenden Unterrichtszeit.

In einigen Ländern sind für Mathematiklehrer achter Klassen über 10 Stunden pro Woche für Aktivitäten außerhalb des Unterrichts festgelegt.



Grafik D3.2. Anzahl der formal festgelegten Wochenstunden von Mathematiklehrern achter Klassen für Unterricht und Tätigkeiten außerhalb des Unterrichts (1995)



Die TIMSS- studie zeigt, dass Lehrer in der Regel neben der Zeit, die sie offiziell ihrer Arbeit widmen, auch andere, nicht in der Grafik dargestellte Tätigkeiten ausüben. Dazu gehören u.a. die Teilnahme an Konferenzen und die Korrektur von Hausaufgaben.

Quelle: Internationale Vereinigung zur Bewertung von Bildungsleistungen (IEA)/TIMSS. Anmerkungen s. Anhang 3.

Die vorgeschriebene Zeit außerhalb des Unterrichts wird vor allem der Schülersaufsicht gewidmet.

In den meisten Ländern wird die Zeit außerhalb des Unterrichts jedoch der Schülersaufsicht gewidmet. Die Anzahl der Stunden, die Lehrer für die Beaufsichtigung der Schüler verwenden, ist vor allem von zwei Faktoren abhängig: 1.) In welchem Ausmaß die Beaufsichtigung der Schüler außerhalb der Unterrichtszeiten von anderen Beschäftigten der Schule übernommen wird und 2.) in welchem Umfang die Schüler außerhalb der Unterrichtszeit an der Schule sein müssen.

■ DEFINITIONEN

Unterrichtszeit

Unterrichtszeit wird definiert als die Gesamtstundenzahl pro Jahr, die ein Vollzeitlehrer nach formalen Vorschriften des jeweiligen Landes eine Klasse oder eine Gruppe von Schülern unterrichten muss. Nicht enthalten sind Zeiten, die offiziell als Pausen zwischen einzelnen Stunden oder Stundenblöcken vorgesehen sind. Abweichungen von diesen Definitionen sind in Anhang 3 erfasst.

Arbeitszeit

Arbeitszeit bezieht sich auf die normalen Arbeitsstunden eines Vollzeitlehrers. Diese variiert stark zwischen den einzelnen OECD-Ländern. Gemäß der formalen Vorschriften kann sich die Arbeitszeit beziehen:

Die Daten stammen aus der OECD/INES-Erhebung von 1999 zu Lehrpersonal und Lehrplänen und beziehen sich auf das Schuljahr 1997/98. Sie sind gemäß der formalen Vorschriften für öffentliche Bildungseinrichtungen angegeben.

- ausschließlich auf die direkt für den Unterricht aufgewendete Zeit (und andere lehrplanbezogene Aktivitäten für die Schüler, wie Haus- und Klassenarbeiten, jedoch nicht jährliche Prüfungen)
- oder auf die direkt für den Unterricht aufgewendete Zeit und auf Stunden, die anderen unterrichtsbezogenen Aktivitäten gewidmet sind, wie Unterrichtsvorbereitung, Beratung der Schüler, Korrekturen von Haus- und Klassenarbeiten, Aktivitäten zur beruflichen Weiterentwicklung, Besprechungen mit den Eltern, Lehrerkonferenzen und allgemeine schulische Aufgaben.

Nicht enthalten sind vergütete Überstunden. Die unterschiedlichen Arbeitszeitmodelle werden in Anhang 3 angegeben.

Die jährlichen Unterrichtsstunden werden berechnet, indem entweder die tägliche Stundenzahl mit der Anzahl der Unterrichtstage pro Jahr multipliziert wird oder indem die Wochenstundenzahl multipliziert wird mit der Anzahl der Wochen, die die Schule für den Unterricht geöffnet ist. Nicht enthalten sind die Stunden der Tage, an denen die Schule wegen Feiertagen oder Feierlichkeiten geschlossen ist.

Wenn die Zahl der Unterrichtsstunden nicht formal auf zentraler oder regionaler Ebene festgelegt ist, werden ersatzweise Daten von Erhebungen über die tatsächliche Unterrichtszeit herangezogen (z.B. In den Vereinigten Staaten). Siehe Anhang 3 für eine Diskussion der Datenquellen.

Tabelle D3.1. **Anzahl der Lehrerunterrichtsstunden pro Jahr nach Bildungsbereich
(in öffentlichen Einrichtungen) (1998)**

	Primarbereich (ISCED 1)	Sekundarbereich I (ISCED 2)	Sekundarbereich II (ISCED 3) allgemeinbildend	Sekundarbereich II (ISCED 3) berufsbildend
Australien	893	802	802	m
Österreich	678	651	616	629
Belgien (Fl.)	781	691	644	947
Belgien (Fr.)	854	733	671	1 008
Tschechische Republik	724	695	666	666
Dänemark	644	644	500	680
England	760	798	798	m
Finnland	656	485	428	m
Frankreich	899	629	611	611
Deutschland	781	732	688	696
Griechenland	780	629	629	629
Ungarn	583	555	555	555
Irland	915	735	735	m
Italien	748	612	612	612
Korea	644	502	486	497
Mexiko	800	832	m	m
Niederlande	975	910	910	875
Norwegen	713	611	505	589
Neuseeland	985	985	874	a
Portugal	850	629	512	512
Schottland	975	917	x	a
Spanien	788	545	545	545
Schweiz	883	860	676	726
Türkei	432	360	360	486
Vereinigte Staaten	958	964	943	943
Ländermittel	788	700	642	678

Quelle: OECD-Bildungsdatenbank. Anmerkungen s. Anhang 3.

Tabelle D3.2. **Aufteilung der Arbeitszeit (1998)****1. Vollzeitlehrer arbeiten zum Erhalt ihres Vollzeitgehalts eine bestimmte Anzahl von Stunden pro Woche, einschl. Nicht-Lehraktivitäten**

	ISCED 0	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 3 allgemeinb.	ISCED 3 berufs.
Tschechische Republik	42.5	42.5	42.5	42.5	42.5
Dänemark	37.0	37.0	37.0	37.0	
Griechenland	37.5	37.5	37.5	37.5	37.5
Ungarn	40.0	40.0	40.0	40.0	40.0
Korea		44.0	44.0	44.0	44.0
Niederlande	38.0	38.0	38.0	38.0	38.0
Norwegen		44.0	44.0	44.0	44.0
Spanien	37.5	37.5	37.5	37.5	37.5
Schweden		40.0	40.0	40.0	40.0

2. Vollzeitlehrer müssen zum Erhalt ihres Vollzeitgehalts eine bestimmte Anzahl von Stunden pro Woche in der Schule verbringen, einschl. Nicht-Lehraktivitäten

	ISCED 0	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 3 allgemeinb.	ISCED 3 berufs.
Australien		38.0	38.0	38.0	
England		33.3	33.3	33.3	
Irland	28.3	28.3			
Mexiko	20.0	25.0			
Neuseeland		25.0			
Schottland		27.5	27.5		

3. Vollzeitlehrer müssen nur für eine bestimmte Anzahl von Unterrichtsstunden an der Schule sein. Es gibt keine Anforderungen hinsichtlich der mit Nicht-Lehraktivitäten zu verbringenden Zeit.

	ISCED 0	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 3 allgemeinb.	ISCED 3 berufs.
Österreich			m	m	m
Belgien (Fl.)	21.7	21.7	19.2	17.9	26.3
Belgien (Fr.)	21.7	21.7	19.2	17.9	26.3
Finnland	17.3	17.3	17.3	17.3	
Frankreich	27.0	27.0	18.4	18.4	18.4
Irland			22.0	22.0	
Italien	a	a	a	a	a
Portugal	30.0	28.0	31.3	31.6	31.6

4. Es gibt keine obligatorische oder formelle Anzahl von Stunden, die die Lehrer arbeitend verbringen müssen. Es gibt jedoch eine übliche Anzahl von Stunden, die alle Beamten arbeiten.

	ISCED 0	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 3 allgemeinb.	ISCED 3 berufs.
Australien	37.5				
Deutschland	38.5	38.5	38.5	38.5	38.5

5. Die von den Lehrern einzuhaltenden Arbeitszeiten werden lokal bzw. auf Schulebene festgelegt. Es ist möglich, für diese Entscheidungsebenen einen Durchschnitt zu berechnen.

	ISCED 0	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 3 allgemeinb.	ISCED 3 berufs.
Neuseeland	22.5				
Vereinigte Staaten		33.6	33.6	33.6	33.6

6. Die Lehrer legen ihre eigenen Arbeitszeiten anhand der von ihnen zu unterrichtenden Klassen fest.

	ISCED 0	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 3 allgemeinb.	ISCED 3 berufs.
Neuseeland			25.0	26.0	

7. Sonstiges

	ISCED 0	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 3 allgemeinb.	ISCED 3 berufs.
Mexiko			25.0		

Quelle: OECD-Bildungsdatenbank. Anmerkungen s. Anhang 3.

Tabelle D3.3. **Anzahl der Stunden pro Schulwoche, die Mathematiklehrer von Achtklässlern formal mit Unterrichts- und Nicht-Unterrichtsaufgaben verbringen (1995)**

	Unterrichtsaufgaben	Nicht-Unterrichtsaufgaben						Gesamtstundenzahl
		Schülersaufsicht	Beratung der Schüler	Verwaltungsaufgaben	Individuelle Unterrichtsplanung	Gemeinsame Unterrichtsplanung	Kontaktpflege (nicht mit Schülern)	
Australien	18.7	2.8	0.3	1.1	0.5	0.1	1.3	24.7
Österreich	r 16.4	m	m	m	m	m	m	m
Belgien	r 16.7	r 0.4	0.3	0.3	r 0.1	0.0	r 0.3	18.0
Kanada	15.2	3.4	0.7	0.7	2.0	0.6	1.4	24.0
Tschechische Republik	15.5	1.5	0.6	1.6	4.7	0.3	1.3	25.5
Dänemark	15.7	m	m	m	m	m	m	m
Frankreich	16.5	s 0.1	s 0.6	s 0.0	s 0.0	s 0.1	s 1.7	19.0
Ungarn	m	1.8	2.6	1.6	4.8	m	2.2	12.9
Island	r 19.3	r 0.8	s 0.4	r 1.3	r 0.4	r 0.3	r 0.8	23.3
Irland	21.4	0.5	0.1	0.5	0.0	0.0	0.2	22.7
Japan	13.8	1.9	1.6	1.9	2.3	0.3	1.9	23.8
Korea	13.6	4.9	2.2	3.0	2.8	0.4	1.2	28.0
Niederlande	20.5	m	m	m	m	m	m	m
Neuseeland	19.0	2.0	0.3	1.3	0.5	0.1	1.5	24.6
Norwegen	12.0	0.8	r 0.4	r 0.6	m	m	m	13.8
Portugal	15.2	0.7	0.7	0.5	0.2	0.2	0.6	18.2
Spanien	19.8	1.4	1.0	1.4	0.8	0.8	1.7	26.8
Schweden	17.8	2.0	0.1	0.9	2.4	0.9	1.1	25.3
Schweiz	17.6	m	m	m	m	m	m	m
Vereinigtes Königreich ¹	s 16.1	s 0.2	s 0.2	s 0.5	s 0.1	s 0.1	s 1.7	18.9
Vereinigte Staaten	15.5	4.8	0.4	0.3	2.0	1.1	0.9	25.1

Anmerkung: Ein "r" bezeichnet Werte, die auf Daten für Mathematiklehrer beruhen, die nur für 70-84 % der Achtklässler zur Verfügung stehen.

Ein "s" bezeichnet Werte, die auf Daten für Mathematiklehrer beruhen, die nur für 50-69 % der Achtklässler zur Verfügung stehen.

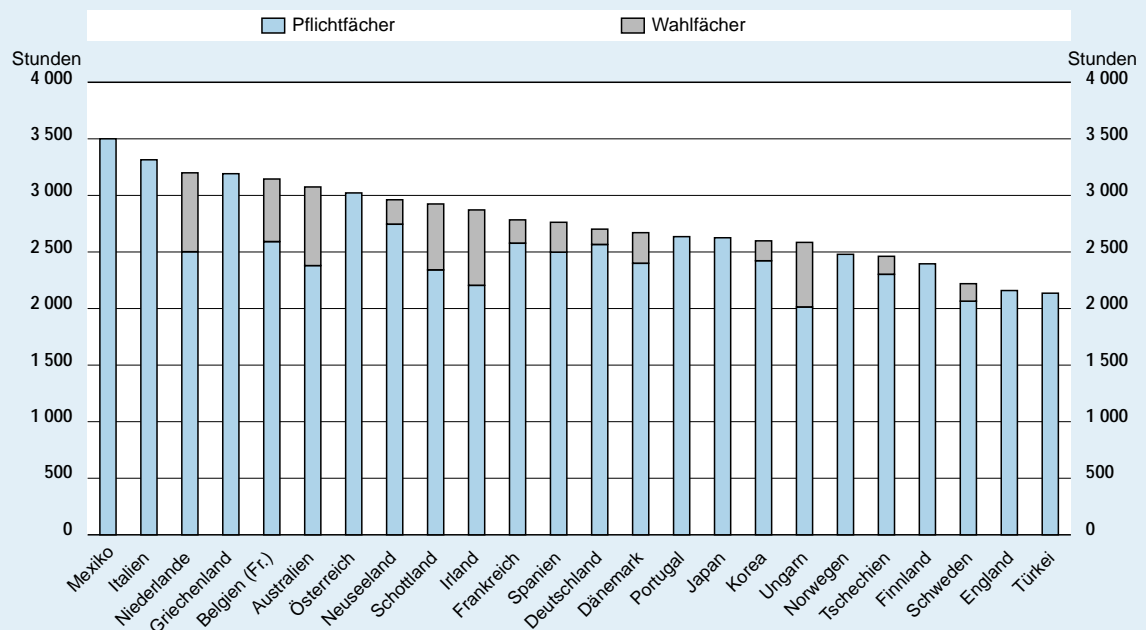
1. Nur England.

Quelle: Internationale Vereinigung zur Bewertung von Bildungsleistungen (IEA)/TIMSS.

INSGESAMT VORGESEHENE UNTERRICHTSZEIT FÜR SCHÜLER DER SEKUNDARSTUFE I

- Die „vorgesehene Unterrichtszeit“ bezieht sich auf die Gesamtzahl voller Stunden, während denen Schüler in dem Dreijahreszeitraum ihres 12. bis 14. Lebensjahres unterrichtet werden.
- Die insgesamt vorgesehene Unterrichtszeit unterscheidet sich erheblich zwischen den einzelnen Ländern. In Italien und Mexiko ist sie am längsten (3315 bzw. 3500 Stunden), in England und der Türkei am kürzesten (2136 bzw. 2160 Stunden).
- Der Unterschied zwischen Mexiko und der Türkei (1364 Unterrichtsstunden) entspricht mehr als einem vollen Schuljahr in Mexiko.

Grafik D4.1. Insgesamt vorgesehene Unterrichtszeit in Stunden pro Jahr für Schüler zwischen 12 und 14 Jahren, unterteilt nach Pflichtfächern und Wahlfächern



Die Länder sind in absteigender Reihenfolge nach der Gesamtzahl der vorgesehenen jährlichen Unterrichtsstunden für 12- bis 14-jährige Schüler geordnet.

Quelle: OECD.

■ POLITISCHER HINTERGRUND

Unterrichtszeit ist die wichtigste in den Bildungsprozess investierte Ressource. Politiker, die die Bildungsergebnisse verbessern wollen, streben oft an, dass Schüler mehr Zeit mit Lernen verbringen. Knappe Budgets und einflussreiche Lehrgewerkschaften können jedoch die von Politikern angestrebten Veränderungen begrenzen.

Die Zeit, die für jeden Schüler zur Verfügung steht, hängt in großem Maße von Faktoren wie der Klassengröße, der von den Lehrern zu unterrichtenden Stundenzahl (Indikator D3) und dem zahlenmäßigen Schüler/Lehrer-Verhältnis (Indikator B7) ab. Die Idealverteilung dieser Faktoren kann für verschiedene Unterrichtsfächer und Bildungsbereiche unterschiedlich ausfallen.

Dieser Indikator vergleicht die vorgesehenen Unterrichtszeit der Schüler in Pflichtfächern (Kernfächer, die alle Schüler belegen müssen) und in Wahlfächern (fakultative Fächer). Aufgezeigt wird sowohl die Gesamtzahl der Unterrichtsstunden für alle drei Klassenstufen, in denen die Mehrzahl der Schüler 12- bis 14-Jahre alt ist, als auch die Verteilung der vorgesehenen Unterrichtszeit auf die wichtigsten Fachbereiche. Dieser Indikator zeigt ebenfalls auf, in wie weit der "vorgesehene Lehrplan" für alle Schularten gilt, die 14-jährige Schüler besuchen können.

■ ERGEBNISSE UND ERLÄUTERUNGEN

Die vorgesehene Unterrichtszeit bezieht sich auf die Anzahl der Stunden, die 12-, 13- und 14-jährige Schüler während drei Jahren in Pflicht- und Wahlfächern unterrichtet werden. In vielen Fällen entspricht die tatsächlich im Unterricht verbrachte Zeit nicht der vorgesehenen Unterrichtszeit. Zeit geht verloren, weil für fehlende Lehrer kein qualifizierter Ersatz gefunden wird und weil Schüler fehlen. Darüber hinaus verringert sich die Dauer des tatsächlichen Unterrichts durch die Schließung von Schulen wegen Prüfungen, Lehrerkonferenzen oder aufgrund von Wetterbedingungen. Außerdem kann die vorgesehene Unterrichtszeit auch von Jahr zu Jahr schwanken. Durch Änderungen im Lehrplan oder der erforderlichen Zahl von Unterrichtsstunden sowie aufgrund variabler Ferienzeiten verändert sich die vorgesehene Unterrichtszeit unmittelbar nach oben oder nach unten. In einigen Ländern gibt es darüber hinaus sogar regionale Unterschiede bzw. Unterschiede zwischen verschiedenen Schultypen.

Über drei Jahre aufsummiert reicht die insgesamt vorgesehene Unterrichtszeit für 12- bis 14-jährige Schüler von 2.136 Stunden in der Türkei bis zu 3.500 Stunden in Mexiko. Das Mittel liegt für 3 Jahre bei 2.768 Stunden.

Innerhalb der OECD variiert die vorgesehene Unterrichtszeit in Mathematik und den naturwissenschaftlichen Fächern über drei Jahre hinweg ganz erheblich: zwischen 550 oder weniger Stunden in Norwegen, Finnland und der Türkei, ca. 890 Stunden in Neuseeland und Österreich und 1.167 Stunden in Mexiko. Der Mittelwert der vorgesehenen Unterrichtszeit liegt bei 670 Stunden (Tabelle D4.1b).

Durchschnittlich entfallen in den OECD-Ländern etwa 39 Prozent der Unterrichtszeit auf drei grundlegende Bereiche: Lesen und Schreiben in der

Dieser Indikator zeigt die Gesamtzahl vorgesehener Unterrichtsstunden für alle drei Klassen, in denen die Mehrzahl der Schüler 12, 13 oder 14 Jahre alt ist.

Die Gesamtzahl vorgesehener Unterrichtsstunden für 12- bis 14-Jährige errechnet sich, indem die für die drei Jahre vorgesehene Zahl von Unterrichtseinheiten mit der Dauer einer Unterrichtseinheit multipliziert wird.

Innerhalb der OECD reicht die vorgesehene Stundenzahl für Mathematik und naturwissenschaftliche Fächer über 3 Jahre hinweg von 504 bis zu 1167 Stunden.

D4

Rund 39 Prozent der insgesamt vorgesehenen Unterrichtszeit entfallen in den OECD-Ländern auf Lesen und Schreiben in der Muttersprache, Mathematik und naturwissenschaftliche Fächer.

Der Anteil der Unterrichtszeit, der auf die einzelnen Fächer entfällt, variiert zwischen den einzelnen Ländern.

In der Sekundarstufe I ist zwar die Stundenzahl, die Schüler einzelnen Unterrichtsfächern widmen, in den meisten Ländern festgelegt, in einigen Ländern gibt es jedoch ein hohes Maß an Flexibilität.

In den meisten Ländern gibt es einen vorgeschriebenen Lehrplan für alle Bildungsgänge, die 14-jährige Schüler besuchen können.

Muttersprache (15 Prozent), Mathematik (13 Prozent) und naturwissenschaftliche Fächer (11 Prozent). Weitere große Anteile entfallen auf moderne Fremdsprachen (11 Prozent) und Sozialkunde (12 Prozent), dagegen nur geringe Teile auf berufliche Fertigkeiten (2 Prozent), Religion (3 Prozent) und Technik (5 Prozent). Kunst und Sport liegen bei jeweils 8 Prozent, andere Fächer bei 5 Prozent.

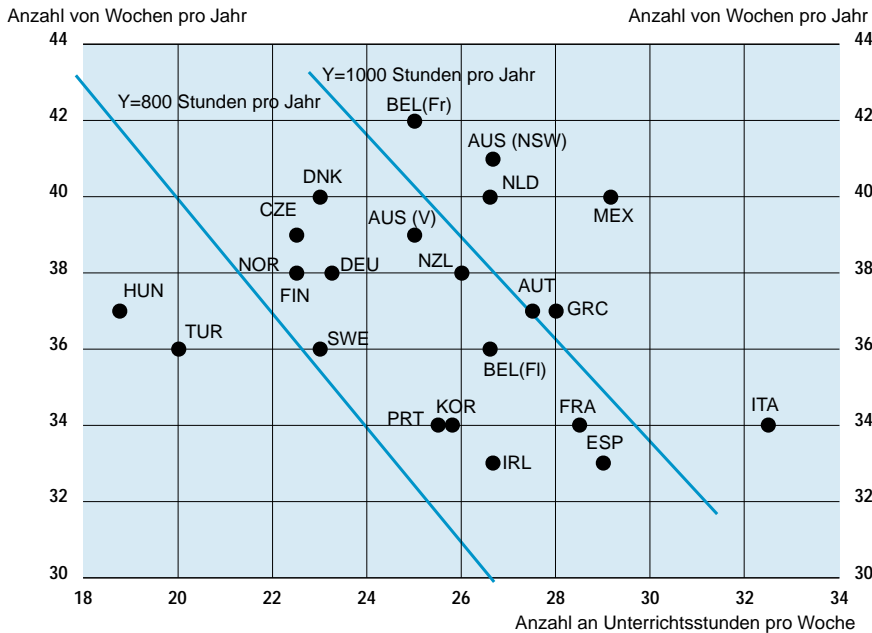
In Dänemark, Irland, Italien und Schweden werden mindestens 20 Prozent der vorgesehenen Unterrichtszeit dem Lesen und Schreiben in der Muttersprache gewidmet (in Irland ist sowohl die Zeit für den Englisch- als auch die Zeit für den Irisch-Unterricht enthalten), in den Niederlanden entfallen dagegen nur 10 Prozent der Unterrichtszeit auf dieses Fach. In Deutschland entfallen 21 Prozent der Unterrichtszeit auf moderne Fremdsprachen, in Australien (6 Prozent), Neuseeland (4 Prozent) und den Vereinigten Staaten (7 Prozent) dagegen ist dieser Anteil wesentlich geringer. In Mexiko wird der größte Teil der Unterrichtszeit naturwissenschaftlichen Fächern und der Sozialkunde gewidmet (19 bzw. 18 Prozent). In Irland, Portugal und der Tschechischen Republik entfallen auf die Sozialkunde ebenfalls mindestens 17 Prozent der gesamten Unterrichtszeit. Diese Länder liegen damit deutlich über dem OECD-Durchschnitt für Sozialkunde von 12 Prozent.

In 10 der 26 OECD-Länder, für die vergleichbare Daten vorliegen, gelten 10 Prozent der insgesamt vorgesehenen Unterrichtszeit und mehr als flexibel. In den anderen Ländern ist die Zeit, die in der Sekundarstufe I mit den verschiedenen Teilen des Lehrplans zu verbringen ist, in hohem Maße festgelegt.

In England, Finnland, Griechenland, Italien, Mexiko, Norwegen, Österreich, Portugal, der Türkei und den Vereinigten Staaten ist der Lehrplan komplett festgelegt (wobei, wie z. B. in den Vereinigten Staaten, innerhalb allgemeiner Vorschriften begrenzte Auswahlmöglichkeiten bestehen können). In anderen Ländern sind große Teile des Lehrplans flexibel. So zum Beispiel im flämischen Teil Belgiens (30 Prozent), Australien und Irland (jeweils 23 Prozent), den Niederlanden und Ungarn (22 Prozent) und Schottland (20 Prozent). Der flexibel zu gestaltende Anteil umfasst vor allem Wahlfächer (Einzelheiten s. Anmerkungen in Anhang 3). In einigen Ländern unterscheiden sich die Lehrpläne in unterschiedlichen Regionen bzw. nach Schultyp.

In 18 von 24 Ländern gibt es einen vorgeschriebenen Lehrplan für alle Bildungsgänge, die ein 14-jähriger Schüler besuchen kann (Einzelheiten s. Anhang 3). In den anderen 6 Ländern gibt es eine gewisse Flexibilität. In Österreich gelten die angegebenen Daten über die vorgesehene Unterrichtszeit für zwei Drittel aller Schüler. Darüber hinaus haben österreichische Schulen das Recht, den Lehrplan innerhalb eines vorgegebenen Rahmens zu verändern. In Belgien (fläm. Teil) und Frankreich beziehen sich die angegebenen Daten auf die allgemeine Schulbildung. Die vorgesehene Unterrichtszeit für (vor-) berufliche Ausbildung weicht leicht ab. In den Niederlanden haben manche 14-Jährigen in vorberuflicher Ausbildung die Möglichkeit, mehr Zeit auf die berufsbezogenen Fächer zu verwenden, während andere eine zusätzliche klassische oder moderne Fremdsprache lernen können. In der Tschechischen Republik gibt es ebenfalls eine Bandbreite verschiedener Ausbildungsprogramme. In Italien schwankt die Gesamtzahl vorgesehener Unterrichtsstunden, 75 Prozent der Schulen haben 30 Wochenstunden Unterricht, die restlichen 25 Prozent 40 Wochenstunden.

Grafik D4.2. Anzahl der Unterrichtsstunden pro Woche und Anzahl der Unterrichtswochen pro Jahr



Anmerkung: Für nähere Einzelheiten hinsichtlich des Jahres der Datenerhebung in den einzelnen Ländern, siehe Quellen im Anhang 3.
Quelle: OECD

Einige Studien lassen befürchten, dass die Schüler während langer Schulferien einen großen Teil des Gelernten wieder vergessen. Eine Erhöhung der Zahl der Unterrichtswochen kann sich jedoch als kostspieliger erweisen als eine Erhöhung der Wochenstundenzahl. Allerdings läuft diese zweite Lösung Gefahr, zu einer Verknappung der Zeit zu führen, die den Lehrern zur Unterrichtsvorbereitung zur Verfügung steht.

Aufteilung der Unterrichtszeit

Die Frage, ob Schüler mehr lernen, wenn sie mehr Wochen pro Jahr eine geringere Wochenstundenzahl Unterricht haben oder wenn sie in einer geringeren Zahl von Wochen mehr Unterrichtsstunden haben, ist noch nicht erforscht. Die Forschung hat gezeigt, dass Schüler über lange Ferien hinweg einen beträchtlichen Teil des Unterrichtsstoffs vergessen können. Ein Schuljahr mit mehr Unterrichtswochen kann jedoch teurer sein als eine höhere Anzahl von Wochenstunden – die zweite Variante kann jedoch die Vorbereitungszeit der Lehrer vermindern.

Die durchschnittliche Zahl von Unterrichtsstunden, die pro Schulwoche unterrichtet werden, liegt zwischen ca. 20 Stunden in Ungarn und der Türkei und 28 oder mehr Stunden in Frankreich, Griechenland und Mexiko (Grafik D4.2). Andererseits variiert jedoch die Länge des Schuljahres zwischen 34 oder weniger Wochen in Frankreich, Irland, Italien, Korea, Portugal und Spanien und 40 oder mehr Wochen in Australien, Dänemark, Mexiko und den Niederlanden.

DEFINITIONEN

Die vorgesehene Unterrichtszeit bezieht sich auf die Anzahl der Stunden, die Schüler jährlich nach dem Lehrplan in Pflicht- und Wahlfächern unterrichtet werden. Pflichtfächer sind von jeder Schule zu unterrichten und von jedem Schüler zu besuchen. Wahlfächer machen den flexiblen Teil des Lehrplans aus. Anhang 3 enthält weitere Informationen über länderspezifische Unterrichtszeiten und Lehrpläne.

Die Daten über die Unterrichtszeit stammen aus der OECD/INES-Erhebung von 1999 zu Lehrpersonal und Lehrplänen und beziehen sich auf das Schuljahr 1997/98

Die Gesamtzahl der vorgesehenen Unterrichtsstunden pro Jahr wurde berechnet, indem die jährliche Gesamtzahl der Unterrichtseinheiten mit der Zeitdauer der einzelnen Einheit multipliziert wurde.

Der vorgeschriebene Lehrplan sind die fachlichen Inhalte, die vom Staat oder der entsprechenden Stelle im Bildungssystem festgelegt sind.

Der vorgeschriebene Lehrplan sind die fachlichen Inhalte, die vom Staat oder der entsprechenden Stelle im Bildungssystem festgelegt sind. Der vorgesehene Lehrplan ist in Lehrbüchern, Lehrplanrichtlinien, in Prüfungsrichtlinien, in gesetzlichen Vorschriften und Bestimmungen und anderen offiziellen Verlautbarungen zur Steuerung des Bildungssystems enthalten. Die Daten für das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten basieren jedoch auf Stichprobendaten und spiegeln daher eher den tatsächlich umgesetzten als den offiziell vorgeschriebenen Lehrplan wider.

Die Klassifizierung der Unterrichtsfächer in die bei diesem Indikator verwendeten Kategorien wird in Anhang 3 erläutert.

Die Aufteilung der Unterrichtszeit auf der ISCED-Stufe 2 für 14-Jährige bezieht sich auf die offizielle jährliche Unterrichtszeit in Schulstunden (1 Stunde = 60 Minuten) für Unterrichtsaktivitäten für Schüler der ISCED-Stufe 2. Referenzjahr ist das Schuljahr 1997/1998. Wenn keine formalen Vorschriften vorlagen, wurde die Zahl der Unterrichtsstunden aufgrund der Daten der Erhebung geschätzt.

Die Unterrichtszeit umfasst nur die Zeit für Pflichtfächer. Nicht enthalten sind Wahlfächer oder Teilpflichtfächer.

Ebensowenig sind die Stunden der Tage enthalten, an denen die Schule wegen Feiertagen geschlossen ist.

Insgesamt vorgesehene Unterrichtszeit für Schüler der Sekundarstufe I

Tabelle D4.1a. **Vorgesehene Unterrichtszeit in Stunden pro Jahr für Schüler zwischen 12 und 14 Jahren (1998)**

	Alter			Gesamt
	12 Jahre	13 Jahre	14 Jahre	
Australien	1 022	1 027	1 027	3 076
Österreich	987	987	1 048	3 022
Belgien (Fl.)	m	1 067	1 067	m
Belgien (Fr.)	1 048	1 048	1 048	3 145
Tschechische Republik	782	811	869	2 461
Dänemark	840	900	930	2 670
England	720	720	720	2 160
Finnland	686	855	855	2 396
Frankreich	833	975	975	2 783
Deutschland	860	921	921	2 702
Griechenland	1 064	1 064	1 064	3 192
Ungarn	780	902	902	2 584
Irland	957	957	957	2 872
Italien	1 105	1 105	1 105	3 315
Japan	875	875	875	2 625
Korea	867	867	867	2 601
Mexiko	1 167	1 167	1 167	3 500
Niederlande	1 067	1 067	1 067	3 200
Neuseeland	985	988	988	2 961
Norwegen	770	855	855	2 480
Portugal	878	878	878	2 635
Schottland	975	975	975	2 925
Spanien	851	957	957	2 765
Schweden	741	741	741	2 222
Türkei	720	720	696	2 136
Vereinigte Staaten	m	m	980	m
Ländermittel	899	937	944	2 768

Quelle: OECD-Bildungsdatenbank. Anmerkungen s. Anhang 3.

D4

Tabelle D4.1b. **Vorgesehene Unterrichtszeit für Mathematik und Naturwissenschaften in Stunden pro Jahr für Schüler zwischen 12 und 14 Jahren (1998)**

	Alter			Gesamt
	12 Jahre	13 Jahre	14 Jahre	
Australien	247	232	232	711
Österreich	247	278	370	894
Belgien (Fl.)	m	167	167	m
Belgien (Fr.)	185	216	247	648
Tschechische Republik	203	203	261	666
Dänemark	210	240	240	690
England	174	178	217	569
Finnland	162	177	177	516
Frankreich	208	257	257	722
Deutschland	198	229	229	656
Griechenland	182	213	274	669
Ungarn	194	222	250	666
Irland	200	200	200	601
Italien	221	221	221	663
Japan	175	204	223	603
Korea	204	204	204	612
Mexiko	367	433	367	1 167
Niederlande	200	200	200	600
Neuseeland	320	240	320	880
Norwegen	171	200	171	542
Portugal	227	312	198	737
Schottland	195	195	195	585
Spanien	224	198	198	620
Schweden	189	189	189	567
Türkei	168	168	168	504
Vereinigte Staaten	m	m	295	m
Ländermittel	211	223	233	670

Quelle: OECD-Bildungsdatenbank. Anmerkungen s. Anhang 3.

Tabelle D4.2. **Unterrichtszeit pro Unterrichtsfach als prozentualer Anteil der gesamten vorgesehenen Unterrichtszeit (Alter: 12-14 Jahre) (1998)**

	Lesen u. Schreiben in der Muttersprache	Mathe- matik	Natur- wissen- schaften	Sozial- kunde	Moderne Fremd- sprachen	Technik	Kunst	Leibes- erziehung	Religion	Beruf- fertigkeiten	andere	Gesamt Pflicht- stunden	Flexibler Teil
Australien	13	13	10	10	6	8	8	7	n	n	3	77	23
Österreich	12	15	14	12	10	6	12	11	6	n	n	100	n
Belgien (Fl.)	13	13	3	6	14	6	3	6	6	n	n	70	30
Belgien (Fr.)	15	14	7	11	12	2	2	8	6	n	7	82	18
Tschechische Republik	14	14	13	18	11	n	9	7	n	4	5	94	6
Dänemark	20	13	12	11	10	n	9	7	3	n	3	90	10
England	12	12	14	11	11	12	10	8	4	1	5	100	n
Finnland	18	11	10	10	9	x	6	8	4	n	22	100	n
Frankreich	17	14	12	13	11	7	8	11	n	n	n	93	7
Deutschland	14	13	11	11	21	x	9	9	x	x	8	95	5
Griechenland	12	11	10	10	15	5	6	8	6	1	16	100	n
Ungarn	13	13	13	10	10	n	6	6	n	3	3	78	22
Irland	23	12	9	19	x	x	x	5	7	x	2	77	23
Italien	23	10	10	14	11	9	13	7	3	n	n	100	n
Japan	14	12	11	12	13	8	11	10	n	n	8	100	n
Korea	14	12	12	11	12	5	10	9	n	4	6	93	7
Mexiko	14	14	19	18	9	9	6	6	n	3	3	100	n
Niederlande	10	10	8	11	14	5	7	9	n	n	3	78	22
Neuseeland	18	16	14	14	4	8	4	11	n	5	n	93	7
Norwegen	16	13	9	11	16	n	8	10	7	n	10	100	n
Portugal	13	13	15	17	10	n	10	10	3	n	10	100	n
Schottland	10	10	10	10	10	10	10	5	5	n	n	80	20
Spanien	19	12	11	11	8	5	14	9	x	n	2	90	10
Schweden	22	14	12	13	12	x	7	7	x	4	n	93	7
Türkei	17	13	10	7	13	n	3	3	7	10	17	99	n
Vereinigte Staaten	17	16	14	12	7	3	7	12	1	5	7	100	n
Ländermittel	15	13	11	12	11	5	8	8	3	2	5	92	8

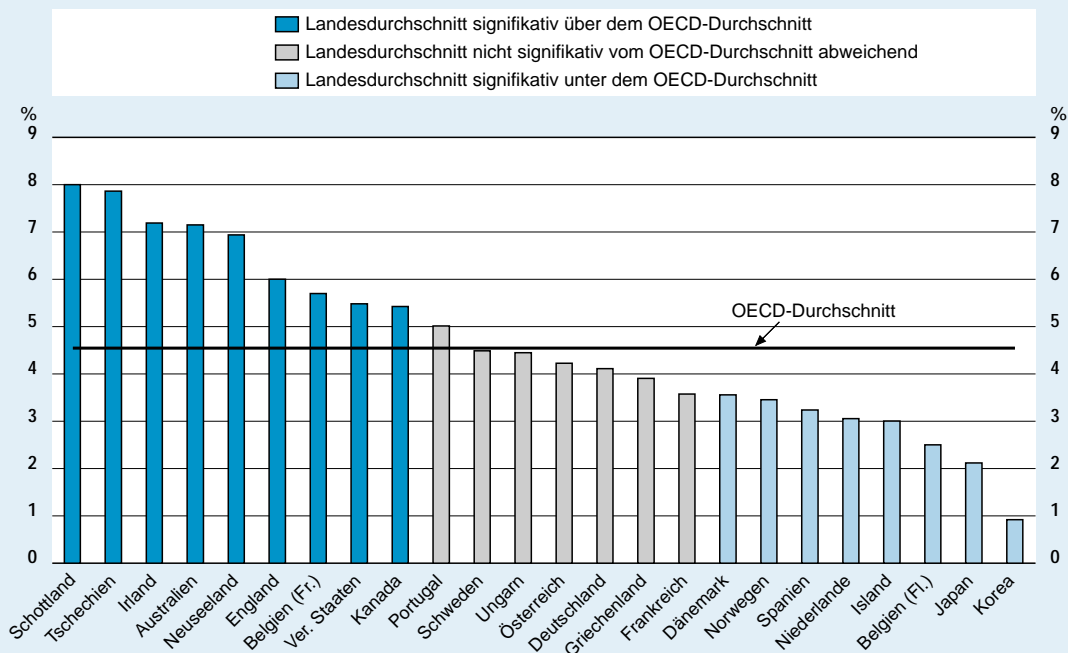
Quelle: OECD-Bildungsdatenbank. Anmerkungen s. Anhang 3.

FEHLZEITEN DER SCHÜLER

- Die durchschnittlichen prozentualen Fehlzeiten der Schüler liegen zwischen 1 Prozent in Korea und 8 Prozent in der Tschechischen Republik und Schottland.
- Der Anteil der Achtklässler in Schulen mit durchschnittlichen Fehlzeiten von 5 Prozent oder mehr liegt zwischen 5 Prozent in Japan und 75 Prozent in Australien, Irland, Neuseeland, der Tschechischen Republik und dem Vereinigten Königreich.
- In den meisten Ländern stehen Schüler Fehlzeiten in einem negativen Zusammenhang mit den durchschnittlichen Mathematikergebnissen von Achtklässlern, selbst wenn unterschiedliche Klassenarten innerhalb der Schulen berücksichtigt werden.



Grafik D5.1. **Prozentualer Anteil der Achtklässler, die aus irgendeinem Grund an einem normalen Schultag fehlen (1995)**



Quelle: Internationale Vereinigung zur Bewertung von Bildungsleistungen (IEA)/TIMSS.

■ **POLITISCHER HINTERGRUND**

Hohe Fehlzeiten der Schüler während des Schuljahres können sich negativ auf die Lernchancen der Schüler auswirken. Dieser Indikator untersucht den Prozentsatz der Schulen mit relativ hohen Fehlzeiten (5 Prozent oder darüber) und ob die Lernleistungen an diesen Schulen geringer sind.

■ **ERGEBNISSE UND ERLÄUTERUNGEN**

Hohe Fehlzeiten und Fluktuationsraten der Schüler während des Schuljahres können sich ebenfalls negativ auf ihre Lernchancen auswirken. Im Rahmen der TIMSS-Studie wurden Schulleiter befragt, welcher Prozentsatz der Schüler ihrer Schule an einem typischen Tag aus irgendeinem Grund fehlt. Der Prozentsatz der Achtklässler, die Schulen mit täglichen Schülerfehlzeiten von 5 Prozent oder mehr besuchten, lag zwischen unter 5 Prozent in Japan und Korea und über 75 Prozent in Australien, Irland, Neuseeland, der Tschechischen Republik und dem Vereinigten Königreich.

Schülerfehlzeiten sind in Japan und Korea relativ unüblich.

In den meisten Ländern gibt es einen negativen Zusammenhang zwischen schulischen Fehlzeiten und den durchschnittlichen mathematischen Leistungen von Achtklässlern, selbst wenn die unterschiedlichen Klassenarten innerhalb der Schulen berücksichtigt werden. Dies könnte darauf hindeuten, dass vergleichsweise hohe Fehlzeiten sich negativ auf die schulischen Leistungen auswirken. Ein kausaler Zusammenhang kann jedoch nicht direkt von den hier dargestellten Daten abgeleitet werden, da Faktoren wie der sozioökonomische Hintergrund der Schüler gleichzeitig die Fehlzeiten und die Schulleistungen beeinflussen können. Darüber hinaus ist klar, dass noch viele andere Faktoren die Schulleistungen mitbestimmen.

■ **DEFINITIONEN**

Die Daten basieren auf dem Hauptfragebogen, der als Teil der von der Internationalen Vereinigung für die Bewertung von Bildungsleistungen (IEA) durchgeführten Dritten Internationalen Mathematik- und Naturwissenschaften-Studie (IEA/TIMSS) während des Schuljahres 1994/95 ausgegeben wurde.

Tabelle D5.1. **Mittlere mathematische Schulleistungen von Achtklässlern in Abhängigkeit vom Umfang ihrer Abwesenheit, nach Angaben des Schulleiters (1995)**

	Anteil der Achtklässler, die an einem typischen Schultag, aus welchem Grund auch immer, nicht anwesend sind (in %)	Schulen mit 5 % oder mehr abwesend		Schulen mit 5 % oder weniger abwesend	
		Anteil der Achtklässler (in %)	Mittlere Mathematikleistung	Anteil der Achtklässler (in %)	Mittlere Mathematikleistung
Australien	r 7 (0,4)	r 76 (3,9)	519 (4,4)	24 (3,9)	556 (9,7)
Österreich	4 (0,2)	46 (5,7)	546 (6,6)	54 (5,7)	533 (5,8)
Belgien (Fl.)	r 3 (0,3)	17 (6,4)	495 (10,4)	83 (6,4)	581 (5,5)
Belgien (Fr.)	r 6 (0,5)	r 52 (6)	512 (7,8)	48 (6)	548 (5,5)
Kanada	5 (0,3)	r 59 (3,8)	523 (4)	41 (3,8)	533 (4,5)
Tschechische Republik	8 (0,3)	81 (4,3)	565 (6)	19 (4,3)	559 (7,3)
Dänemark	s 4 (0,2)	r 41 (5,8)	494 (4,6)	59 (5,8)	508 (5,2)
England	r 6 (0,7)	r 76 (4,4)	494 (4,1)	24 (4,4)	536 (11,4)
Frankreich	r 4 (0,6)	r 28 (4,6)	539 (7)	72 (4,6)	540 (4,6)
Deutschland	s 4 (0,3)	s 37 (5,5)	515 (10,7)	63 (5,5)	512 (8,8)
Griechenland	4 (0,4)	31 (3,9)	477 (5,4)	69 (3,9)	489 (2,9)
Ungarn	4 (0,2)	45 (4,2)	538 (5,8)	55 (4,2)	535 (3,9)
Island	3 (0)	12 (4,3)	486 (8,8)	88 (4,3)	490 (5,1)
Irland	7 (0,4)	r 77 (4,6)	531 (6,5)	23 (4,6)	538 (10,3)
Japan	2 (0,1)	5 (2,3)	598 (26,6)	95 (2,3)	605 (1,9)
Korea	1 (0,2)	5 (1,8)	610 (15,3)	95 (1,8)	606 (2,6)
Niederlande	s 3 (0,4)	s 26 (6,8)	506 (29,3)	74 (6,8)	556 (7,4)
Neuseeland	7 (0,4)	80 (2,9)	507 (4,9)	20 (2,9)	524 (11,8)
Norwegen	3 (0,2)	r 31 (4,1)	503 (4,6)	69 (4,1)	502 (3)
Portugal	5 (0,3)	r 44 (4,7)	447 (3,6)	56 (4,7)	460 (3,5)
Schottland	r 8 (0,5)	r 93 (2,8)	494 (5,5)	7 (2,8)	515 (13,4)
Spanien	3 (0,2)	26 (3,8)	481 (5,1)	74 (3,8)	488 (2,8)
Schweden	r 4 (0,3)	r 45 (5,2)	518 (5,2)	55 (5,2)	520 (4,3)
Schweiz	m	r 13 (1,9)	557 (9,3)	87 (1,9)	545 (4,1)
Vereinigte Staaten	r 5 (0,5)	r 60 (4,6)	497 (5)	40 (4,6)	516 (6,4)
Ländermittel	5	44	518	56	532

Anmerkung: Ein "r" bezeichnet Werte, bei denen die zugrundeliegenden Daten nur für 70-84 % der Schulen bzw. Schüler zur Verfügung stehen.

Ein "s" bezeichnet Werte, bei denen die zugrundeliegenden Daten nur für 50-69 % der Schulen bzw. Schüler zur Verfügung stehen.

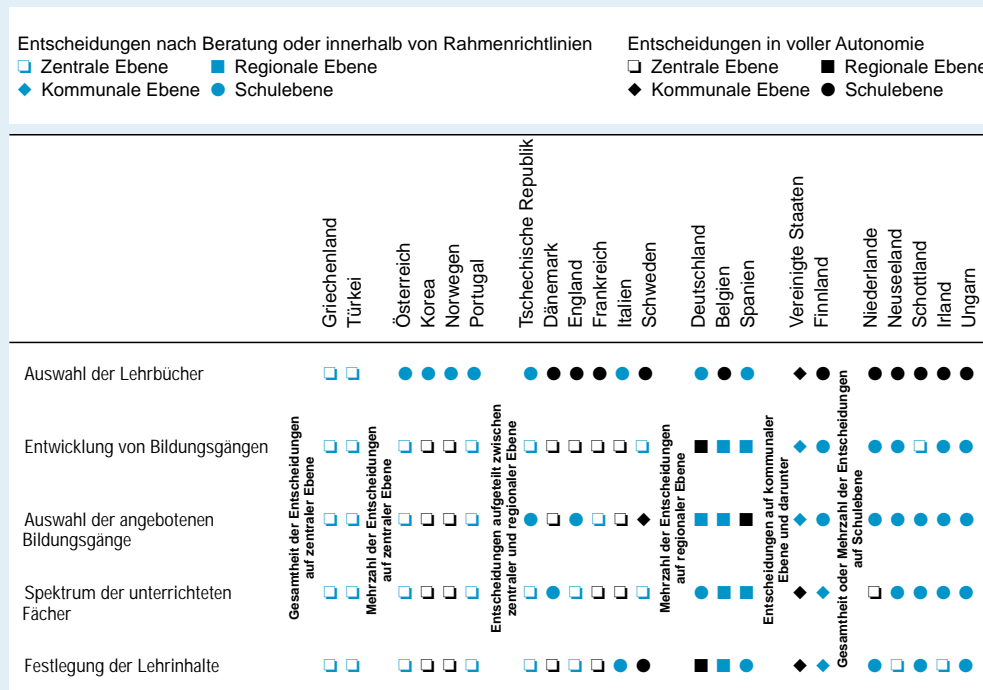
() Standardfehler in Klammern.

Quelle: Internationale Vereinigung zur Bewertung von Bildungsleistungen (IEA)/TIMSS.

ENTSCHEIDUNGSKOMPETENZEN HINSICHTLICH DES LEHRPLANS IN DER SEKUNDARSTUFE I

- Die Entscheidungskompetenzen hinsichtlich des Lehrplans liegen auf einer großen Bandbreite von hochzentralisiert bis dezentralisiert auf Schulebene.
- Während sie in Griechenland, Korea, Norwegen, Österreich, Portugal und der Türkei hochzentralisiert sind, sind sie in Belgien (französische Gemeinschaft), Deutschland und Spanien auf Landes- oder mittleren Ebenen konzentriert.
- In Finnland, Irland, Neuseeland, den Niederlanden, Schottland, Ungarn und den Vereinigten Staaten sind lokale Behörden und / oder Schulen die dominierenden Entscheidungsträger hinsichtlich des Lehrplans.

Grafik D6.1. Verwaltungsebenen auf denen verschiedene Entscheidungen über den Lehrplan getroffen werden, für den Sekundarbereich I in öffentlichen Schulen (1998)



Quelle: OECD.

■ POLITISCHER HINTERGRUND

Dieser Indikator zeigt, auf welcher Ebene verschiedene Entscheidungen über den Lehrplan gefällt werden.

Ein wichtiger Aspekt der Bildungspolitik ist die Verteilung der Zuständigkeiten zwischen nationalen, regionalen und lokalen Behörden und den Schulen. Eine Verlagerung der Kompetenzen auf untere Ebenen des Bildungssystem war in vielen Ländern ein Hauptziel bei der seit Anfang der achtziger Jahre realisierten Umstrukturierung und Reform des Bildungssystems. Entscheidungskompetenzen auf Schul- oder Standortebene sollen die Kreativität erhöhen und ein verbessertes Eingehen auf lokale Belange ermöglichen. Entscheidungskompetenzen auf Standortebene bedeuten normalerweise vermehrte Entscheidungsbefugnisse für Schulleiter und in manchen Fällen stärkere Einflussmöglichkeiten für Lehrer oder Fachbereichsleiter. Die Anhänger der Dezentralisierung betonen den motivationalen und kreativen Nutzen bei gemeinsamer Entscheidungsverantwortung, während die Kritiker befürchten, dass eine Dezentralisierung der Entscheidungskompetenzen die Koordination verschiedener Schulen erschweren könnte.

Die Entscheidungskompetenzen beim Lehrplan variieren zwischen stark zentralisiert und lokal auf Schulebene verankert.

Einerseits ermöglicht die Autonomie der Schulen ein verstärktes Eingehen auf lokale Bedürfnisse, andererseits besteht jedoch die Möglichkeit, dass dadurch Auswahlmechanismen entstehen, die gerade die gesellschaftlichen Gruppen begünstigen, die sowieso bereits mehr Ressourcen zu ihrer Verfügung haben. Von besonderer Bedeutung sind hierbei die Lehrpläne, bei denen viele Staaten hohe Standards für alle Kinder befürworten. Lokale Kontrolle kann zu Abweichungen bei den Standards führen. Dieser Indikator untersucht Entscheidungen zu fünf Aspekten des Lehrplans: 1.) die Entwicklung von Bildungsgängen; 2.) die Auswahl der in Schulen angebotenen Bildungsgänge; 3.) das Spektrum der an Schulen unterrichteten Fächer; 4.) die Festlegung der Lehrinhalte; 5.) die Auswahl der Lehrbücher. Berücksichtigt werden sowohl die Ebene innerhalb des Bildungssystems, auf der Entscheidungen getroffen werden (national, regional lokal, Schule) als auch die Art der Entscheidung (autonom, nach Rücksprache mit anderen Ebenen des Bildungssystems oder innerhalb eines von einer übergeordneten Stelle des Bildungssystems festgelegten Rahmens). Die Angaben beziehen sich auf Entscheidungen in der Sekundarstufe I.

■ ERGEBNISSE UND ERLÄUTERUNGEN

Entscheidungen über den Lehrplan werden in Griechenland, Korea, Norwegen, Österreich, Portugal und der Türkei überwiegend zentral gefällt.

In 22 OECD-Ländern variieren die Entscheidungskompetenzen über den Lehrplan zwischen stark zentralisiert und lokal auf Schulebene verankert. Lehrplanentscheidungen werden in den folgenden sechs Ländern in stärkstem Maße zentral gefällt: Griechenland, Korea, Norwegen, Österreich, Portugal und der Türkei (Grafik D6.1). In Griechenland und der Türkei werden alle 5 Aspekte des Lehrplans auf nationaler Ebene entschieden, in den übrigen vier werden alle Entscheidungen, bis auf die Auswahl der Lehrbücher, auf nationaler Ebene getroffen. Aber auch in diesen Ländern legt der Staat einen Rahmen fest, innerhalb dessen die Schulen ihre Lehrbücher auswählen können.

Die Zentralregierung spielt auch in sechs weiteren Ländern eine wichtige Rolle bei Entscheidungen über den Lehrplan:

Die Zentralregierung spielt auch in sechs weiteren Ländern eine wichtige Rolle bei Entscheidungen über den Lehrplan: in Dänemark, England, Frankreich, Italien, Schweden und der Tschechischen Republik. In allen sechs Ländern entscheidet die Zentralregierung über die Entwicklung von Bildungsgängen. Die Zentralregierung hat auch den größten Einfluss bei der Entscheidung über die Fächer, die unterrichtet werden und die Festlegung der Kursinhalte, nimmt

jedoch weniger Einfluss auf die anderen beiden Entscheidungsbereiche. In diesen sechs Ländern, in denen Entscheidungen überwiegend zentral gefällt werden, dominieren jedoch die Schulen die Entscheidung über die Auswahl der Lehrbücher.

in Dänemark, England, Frankreich, Italien, Schweden und der Tschechischen Republik.

Entscheidungen über den Lehrplan werden im französischsprachigen Teil Belgiens, in Deutschland und Spanien überwiegend auf regionaler und nationaler Ebene gefällt, in allen drei Ländern werden die Schulen jedoch in bestimmte Entscheidungen einbezogen. Die Zentralregierung bzw. die regionalen Regierungen dominieren Entscheidungen über die Entwicklung von Bildungsgängen und die Auswahl des Unterrichtsangebots, in den anderen drei Bereichen spielen jedoch die Schulen eine größere Rolle. In allen Ländern entscheiden die Schulen selbst über die Auswahl der Lehrbücher - autonom in Belgien und innerhalb eines auf Länderebene festgelegten Rahmens in Deutschland und Spanien.

In den sieben anderen Ländern erfolgen Entscheidungen über den Lehrplan eher dezentral. In Finnland und den Vereinigten Staaten werden alle oder fast alle Entscheidungen über den Lehrplan auf lokaler Ebene gefällt, in Neuseeland, den Niederlanden, Irland, Schottland und Ungarn sind jedoch die Schulen die dominierenden Entscheidungsträger. Aber selbst in den Ländern, in denen Entscheidungen überwiegend auf Schulebene erfolgen, werden diese Entscheidungen oft innerhalb eines staatlich vorgegebenen Rahmens gefällt. Entscheidungen über Bildungsangebote und Lehrinhalte fallen überwiegend innerhalb eines staatlichen Rahmens, dagegen werden Entscheidungen über die Lehrbücher in allen fünf Ländern autonom auf Schulebene getroffen.

In Irland, den Niederlanden, Neuseeland, Schottland und Ungarn dominieren die Schulen bei Entscheidungen über den Lehrplan.

Die Entscheidungen über den Lehrplan werden in den verschiedenen Ländern unterschiedlich gefällt und die Entscheidungsmuster variieren in den fünf Entscheidungsbereichen. In 13 von 22 Ländern entscheidet die Zentralregierung über die Festlegung von Bildungsgängen, und in 12 Ländern über die Festlegung des Unterrichtsangebots und die Lehrinhalte. Dagegen dominieren in 20 von 22 Ländern die Schulen die Entscheidungen über die Auswahl der Lehrbücher. In einigen Ländern erfolgt diese Entscheidung jedoch nicht autonom. In Italien, Korea, Norwegen, Österreich, Portugal und der Tschechischen Republik fallen Entscheidungen über Lehrbücher innerhalb eines auf nationaler Ebene festgelegten Rahmens, in Spanien und Deutschland dagegen legen die Landes-, bzw. Provinzregierungen diesen Rahmen fest.

Die Zentralregierungen entscheiden in der Regel über die Festlegung der Bildungsgänge und die Auswahl und Inhalte der Unterrichtsfächer; Entscheidungen über die Auswahl von Lehrbüchern werden dagegen in 20 von 22 Ländern von den Schulen dominiert.

Entscheidungen innerhalb der Schulen

Innerhalb der Schulen sind Entscheidungskompetenzen zwischen Lehrern, Fachbereichsleitern und Schulleiter aufgeteilt. Als Teil der Bildungsreform sollen Entscheidungskompetenzen auf Schul- oder Standortebene die Kreativität erhöhen und ein verbessertes Eingehen auf lokale Belange ermöglichen. Entscheidungskompetenzen auf Standortebene bedeuten normalerweise vermehrte Entscheidungsbefugnisse für Schulleiter, und in manchen Fällen stärkere Einflussmöglichkeiten für Lehrer oder Fachbereichsleiter. Die Anhänger der Dezentralisierung betonen den motivationalen und kreativen Nutzen bei gemeinsamer Entscheidungsverantwortung, während die Kritiker befürchten, dass eine Dezentralisierung der Entscheidungskompetenzen die Koordination verschiedener Schulen erschweren könnte.

In den meisten Ländern tendieren die Schulleiter bei der Erhebung 1994-95 zu der Einschätzung, dass sie die Verantwortung dafür hätten, das Kursangebot festzulegen.

In der Dritten Internationalen Mathematik- und Naturwissenschaften-Studie (TIMSS) wurden Schulleiter von Schulen mit Achtklässlern gefragt, wo ihrer Meinung nach die Hauptverantwortung für bestimmte Entscheidungen liege. Entscheidungen über die Organisation des Lehrplans würden, so die Antworten, überwiegend auf Schulebene gefällt. In 14 von 20 Ländern tendierten die Schulleiter zu der Einschätzung, dass sie selbst die Verantwortung dafür hätten, das Kursangebot festzulegen. Ausnahmen hiervon bildeten Frankreich, Griechenland und Spanien, hier sah die Mehrzahl der Schulleiter die Verantwortung für das Kursangebot nicht bei der Schule, sowie Österreich und die Schweiz, wo in aller Regel die Lehrer selbst diese Entscheidung fällen (Tabelle D6.2).

Die Festlegung der Lehrinhalte wird in der Regel als Aufgabe der Lehrer und Fachbereichsleiter gesehen.

Im allgemeinen wird die Festlegung der Lehrinhalte eher als Aufgabe der Lehrer und Fachbereichsleiter gesehen, aber für die Mehrzahl der Schulleiter in Frankreich, Griechenland und Irland fällt dies nicht in die Kompetenz der Schulen. In mehr als drei Viertel der Länder haben die Lehrer den größten Anteil an der Auswahl der Lehrbücher für Schüler, auch wenn andere die Entscheidung fällen. Die Schulleiter in Griechenland, Japan und der Schweiz gaben an, dass Entscheidungen über Lehrbücher außerhalb der Schulen gefällt werden. In Australien und Neuseeland werden Lehrbücher überwiegend von den Fachbereichsleitern ausgewählt, in Deutschland, den Niederlanden, Portugal und der Tschechischen Republik ist das in 30 bis 40 Prozent der Schulen der Fall. In den meisten Ländern haben die Lehrer in der Mehrzahl der Schulen die Hauptverantwortung für die Festlegung der Regeln für Hausaufgaben, in den Niederlanden und Neuseeland nahmen jedoch fast die Hälfte der Schulleiter diesen Entscheidungsbereich für sich in Anspruch.

Die Festlegung der Einstufungsrichtlinien für Schüler fällt in einigen Schulen in den Verantwortungsbereich des Schulleiters, in anderen Schulen werden diese Entscheidungen entweder vom leitenden Schulgremium, von Fachbereichsleitern oder den Lehrern selbst getroffen.

■ DEFINITIONEN

Die Daten stammen aus der OECD/INES-Erhebung von 1998 über Entscheidungsbefugnisse im Bildungsbereich.

Dieser Indikator zeigt den prozentualen Anteil der bildungspolitischen Entscheidungen, die in öffentlichen Bildungseinrichtungen im Sekundarbereich I auf den jeweiligen Ebenen getroffen werden. Die Dezentralisierung bezieht sich auf die Kompetenzverteilung zwischen verschiedenen Regierungsebenen. Diese Konzept umfasst zwei unterschiedliche Dimensionen: 1) den Ort der Entscheidung, d.h. es wird festgelegt, auf welcher Ebene die entscheidungsbefugte Stelle angesiedelt ist, und 2) die Art der Entscheidung, hier wird danach unterschieden, ob die einzelnen Ebenen Entscheidungen autonom fällen oder gemeinsam mit anderen.

Tabelle D6.1. **Verwaltungsebenen, auf denen verschiedene Entscheidungen über den Lehrplan getroffen werden, für den Sekundarbereich I an öffentlichen Schulen(1998)**

	Auswahl der Lehrbücher	Entwicklung von Bildungsgängen	Auswahl der angebotenen Bildungsgänge	Spektrum der unterrichteten Fächer	Festlegung der Lehrinhalte
Österreich	Schule Rahmen auf zentraler Ebene	Zentral Rücksprache mit Landesebene	Zentral Rücksprache mit Landesebene	Zentral Rücksprache mit Landesebene	Zentral Rücksprache mit Landesebene
Belgien	Schule Autonom	Subregional Rahmen auf Landesebene	Subregional Rahmen auf Landesebene	Subregional Rahmen auf Landesebene	Subregional Rahmen auf Landesebene
Tschechische Republik	Schule Rahmen auf zentraler Ebene	Zentral Rahmen auf zentraler Ebene	Schule Rahmen auf zentraler Ebene	Zentral Rahmen auf zentraler Ebene	Zentral Rahmen auf zentraler Ebene
Dänemark	Schule Autonom	Zentral Autonom	Zentral Autonom	Schule Rahmen auf zentraler Ebene	Zentral Autonom
England	Schule Autonom	Zentral Autonom	Schule Rahmen auf zentraler Ebene	Zentral Rahmen	Zentral Rahmen
Finnland	Schule Autonom	Schule Rahmen auf zentraler Ebene	Schule Rahmen auf zentraler Ebene	Lokal Rahmen auf zentraler Ebene	Lokal Rahmen auf zentraler Ebene
Frankreich	Schule Autonom	Zentral Autonom	Zentral Rücksprache mit subregionaler Ebene	Zentral Autonom	Zentral Autonom
Deutschland	Schule Rahmen auf zentraler Ebene	Bundesland Autonom	Bundesland Rücksprache mit lokaler Ebene und Schule	Schule Rahmen auf Landesebene	Bundesland Autonom
Griechenland	Zentral Rücksprache mit Schule	Zentral Rücksprache mit Schule	Zentral Rücksprache mit Schule	Zentral Rücksprache mit Schule	Zentral Rücksprache mit Schule
Ungarn	Schule Autonom	Schule Andere	Schule Rücksprache mit lokaler Ebene	Schule Andere	Schule Rahmen auf zentraler Ebene
Irland	Schule Autonom	Schule Rahmen	Schule Rahmen auf zentraler Ebene	Schule Rahmen auf zentraler Ebene	Zentral Andere
Italien	Schule Rahmen auf zentraler Ebene	Zentral Autonom	Zentral Autonom	Zentral Autonom	Schule Rahmen auf zentraler Ebene
Korea	Schule Rahmen auf zentraler Ebene	Zentral Autonom	Zentral Autonom	Zentral Autonom	Zentral Autonom
Niederlande	Schule Autonom	Schule Rahmen auf zentraler Ebene	Schule Rahmen auf zentraler Ebene	Zentral	Schule Rahmen auf zentraler Ebene
Neuseeland	Schule Autonom	Schule Rahmen auf zentraler Ebene	Schule Rahmen auf zentraler Ebene	Schule Rahmen auf zentraler Ebene	Zentral Rahmen auf zentraler Ebene
Norwegen	Schule Rahmen auf zentraler Ebene	Zentral Autonom	Zentral Autonom	Zentral Autonom	Zentral Autonom
Portugal	Schule Rahmen auf zentraler Ebene	Zentral Rücksprache mit Schule	Zentral Rücksprache mit Schule	Zentral Rücksprache mit Schule	Zentral Rücksprache mit Schule
Schottland	Schule Autonom	Zentral Rücksprache mit lokaler Ebene	Schule Rahmen auf zentraler Ebene	Schule Rahmen auf lokaler/zentraler Ebene	Schule Rahmen auf lokaler/zentraler Ebene
Spanien	Schule Rahmen auf zentraler Ebene	Autonome Region Rahmen auf zentraler Ebene	Autonome Region Autonom	Autonome Region Rahmen auf zentraler Ebene	Schule Rahmen auf Landesebene
Schweden	Schule Autonom	Zentral Autonom	Lokal Autonom	Zentral Andere	Schule Autonom
Türkei	Zentral Rahmen	Zentral Rahmen	Zentral Rahmen	Zentral Rahmen	Zentral Rahmen
Vereinigte Staaten	Lokal Autonom	Lokal Rahmen auf Ebene des Bundesstaats	Lokal Rücksprache mit Schule	Lokal Autonom	Lokal Autonom

Quelle: OECD/INES - Erhebung von 1998 über Entscheidungsbefugnisse im Bildungsbereich

Tabelle D6.2. **Einschätzung der Schulleiter, wer die Hauptverantwortung bei Entscheidungen der Unterrichts- und Schulorganisation trägt (1995)¹**

	Unterrichtsorganisation			Schulorganisation		
	Auswahl der Lehrbücher	Festlegung der Unterrichtsinhalte	Festlegung des Unterrichtsangebots	Festlegung von disziplinarischen Richtlinien	Festlegung der Grundsätze zur Einstufung von Schülern in bestimmte Klassen	Festlegung der Grundsätze für Hausaufgaben
Australien	r DH (88%)	r DH (76%)	r P (70%)	r P (64%)	r DH (61%)	r DH (51%)
Österreich	T (85%)	T (66%)	r T (58%)	T (45%), SGB (42%)	T (60%)	T (74%)
Belgien	r T (76%)	r T (44%), NSR (33%)	r P (80%)	r P (75%)	r SGB (41%), P (32%)	r T (48%), SGB (30%)
Kanada	r T (50%)	r NSR (35%), T (34%)	r P (38%), NSR (31%)	r P (73%)	r P (35%)	r T (58%), P (33%)
Tschechische Republik	T (53%), DH (39%)	NSR (36%)	P (93%)	P (79%)	T (41%)	T (67%)
Dänemark	r T (83%)	r P (63%)	r P (74%)	r SGB (90%)	SGB (81%)	r T (84%)
Frankreich	T (96%)	NSR (81%)	r NSR (69%)	P (100%)	T (89%)	T (96%)
Deutschland	s T (65%), DH (32%)	s T (65%), DH (34%)	s P (73%)	s T (78%)	s T (66%)	s T (92%)
Griechenland	NSR (91%)	NSR (83%)	NSR (75%)	SGB (80%)	DH (42%), NSR (39%)	DH (79%)
Ungarn	T (93%)	T (75%)	SGB (57%)	P (58%), SGB (34%)	SGB (47%), P (43%)	T (90%)
Island	T (85%)	r T (84%)	r P (73%)	r P (82%)	r P (65%), T (35%)	r T (74%)
Irland	T (85%)	NSR (56%), T (34%)	P (71%)	r P (75%)	r P (50%), T (40%)	T (77%)
Japan	NSR (62%)	P (44%)	P (53%)	P (75%)	P (43%), DH (38%)	T (78%)
Korea	T (72%)	T (73%)	P (40%), T (35%)	DH (84%)	DH (63%)	T (93%)
Niederlande	r T (56%), DH (41%)	r T (72%)	r P (75%)	r P (81%)	s P (60%)	r P (45%), T (39%)
Neuseeland	DH (92%)	DH (83%)	P (84%)	P (80%)	P (49%), DH (46%)	DH (46%), P (43%)
Portugal	T (68%), DH (32%)	T (42%), DH (35%)	m	r P (74%)	T (50%)	T (90%)
Spanien	T (73%)	T (57%)	NSR (58%)	SGB (71%)	T (71%)	T (68%)
Schweden	T (86%)	T (81%)	P (55%)	SGB (39%), P (34%)	P (52%)	T (78%)
Schweiz	r NSR (49%), T (35%)	r T (63%)	r T (39%)	r T (41%), P (36%)	T (72%)	r T (71%)
Vereinigte Staaten	r T (54%)	r T (49%)	r P (40%), SGB (39%)	r P (54%), SGB (35%)	r SGB (40%), T (37%)	r T (60%)

Anmerkung: Die Daten sind mit der Anzahl der Achtklässler in der jeweiligen Schule gewichtet.

Ein "r" bedeutet, dass der Anteil fehlender Antworten bei 16-30% liegt.

Ein "s" bedeutet, dass der Anteil fehlender Antworten bei 31-50% liegt.

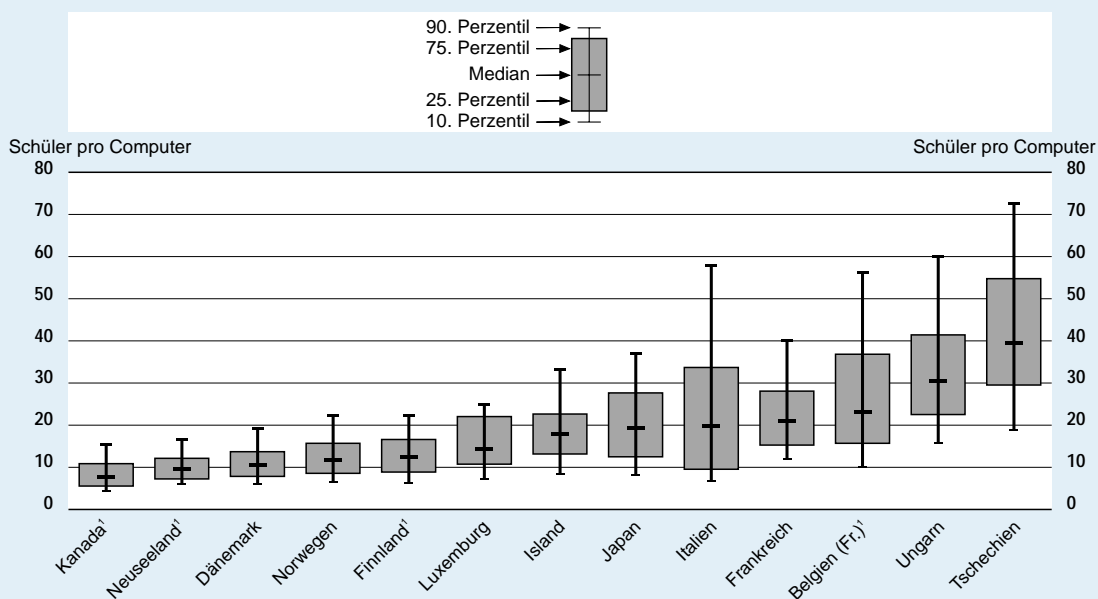
1. Alle Anteile von mindestens 30% sind in der Tabelle angegeben.

Quelle: Internationale Vereinigung zur Bewertung von Bildungsleistungen (IEA)/TIMSS.

DER EINSATZ VON COMPUTERN IN DER SCHULE

- Die Volkswirtschaften der OECD-Länder sind in immer stärkerem Maße vom technologischen Wissen und den technologischen Fähigkeiten der Arbeitskräfte abhängig. Misst man die Zugangsmöglichkeiten der Schüler zur Informationstechnologie, so kann dies ein Indikator dafür sein, wie gut die Schulen auf den technologischen Wandel reagieren.
- Die Zahl der Schüler pro Computer ist in der Tschechischen Republik fünfmal größer als in einer typischen Schule in Kanada. Die Bandbreite zwischen gut und schlecht ausgestatteten Schulen ist in Belgien (französische Gemeinschaft), Italien, der Tschechischen Republik und Ungarn am größten.

Grafik D7.1. Zahl der Schüler pro Computer in den Bildungseinrichtungen des Sekundarbereichs I, in denen Computer benutzt werden (1998-1999)



1. Land erfüllte nicht alle Stichprobenkriterien.

Die Länder sind in aufsteigender Reihenfolge nach dem Median der Anzahl der Schüler pro Computer geordnet.

Quelle: Internationale Vereinigung zur Bewertung von Bildungsleistungen (IEA)/SITES.

■ POLITISCHER HINTERGRUND

Dieser Indikator zeigt die Anzahl der Schüler pro Computer sowie die Angaben der Schulleiter darüber, wie die Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) genutzt werden.

Die Volkswirtschaften der OECD-Länder sind in immer stärkerem Maße vom technologischen Wissen und den technologischen Fähigkeiten der Arbeitskräfte abhängig. Schüler, die in der Schule den Umgang mit der Informationstechnologie kaum oder gar nicht lernen, können beim reibungslosen Übergang in den modernen Arbeitsmarkt Schwierigkeiten haben. Die Frage, wie Computer von Schülern und Lehrer einzusetzen sind, um das Lernen der Schüler zu optimieren, ist umstritten, misst man jedoch die Zugangsmöglichkeiten der Schüler zur Informationstechnologie, so kann dies ein Indikator dafür sein, wie gut die Schulen auf den technologischen Wandel reagieren.

■ ERGEBNISSE UND ERLÄUTERUNGEN

Die Zahl der Schüler pro Computer ist in der Tschechischen Republik fünfmal höher als in einer typischen Schule in Kanada.

In den 13 OECD-Ländern, die an der zweiten IEA-Studie zu Informationstechnologien im Bildungswesen IEA/SITES teilnahmen, haben in der Regel die Schüler der Sekundarstufe I in Kanada den besten Zugang zu Computern (in einer typischen Schule teilen sich acht Schüler einen Computer und 90 Prozent der Schulen haben ein zahlenmäßiges Schüler/Computer-Verhältnis von 15 zu 1 oder besser). In Dänemark, Finnland, Luxemburg, Neuseeland und Norwegen sind Schulen des Sekundarbereichs I etwas schlechter ausgestattet, in einer typischen Schule teilen sich dort zwischen 9 und 14 Schüler einen Computer und 90 Prozent der Schulen haben ein zahlenmäßiges Schüler/Computer-Verhältnis von 25 zu 1 oder besser. Im französischsprachigen Teil Belgiens, Frankreich, Island, Italien und Japan ist das zahlenmäßige Schüler/Computer-Verhältnis höher (zwischen 19 und 23 zu 1 in einer typischen Schule). In jeder zehnten Schule im französischsprachigen Teil Belgiens und in Italien liegt das zahlenmäßige Schüler/Computer-Verhältnis über 55 zu 1. Die Schulen der Sekundarstufe I in der Tschechischen Republik und Ungarn haben die wenigsten Computer, durchschnittlich teilen sich dort 30 bis 39 Schüler einen Computer (Tabelle D7.1).

In Finnland, Island und Kanada besuchen nahezu alle Schüler der Sekundarstufe I eine Schule, die über einen Internetzugang verfügt.

Über 90 Prozent der Schüler der Sekundarstufe I in Finnland, Island, Kanada und Neuseeland besuchen Schulen, die für Unterrichtszwecke über E-Mail und Internet verfügen. In Dänemark, Luxemburg und Norwegen besuchen zwischen 75 und 85 Prozent der Schüler Schulen, die entweder über E-Mail oder einen Internetzugang verfügen, während dies in Frankreich, Italien und Japan bei 55 bis 75 Prozent der Fall ist. Im französischsprachigen Teil Belgiens, in der Tschechischen Republik und Ungarn sind weniger als 45 Prozent der Schüler der Sekundarstufe I an Schulen, die einen Internetzugang haben (Tabelle D7.2).

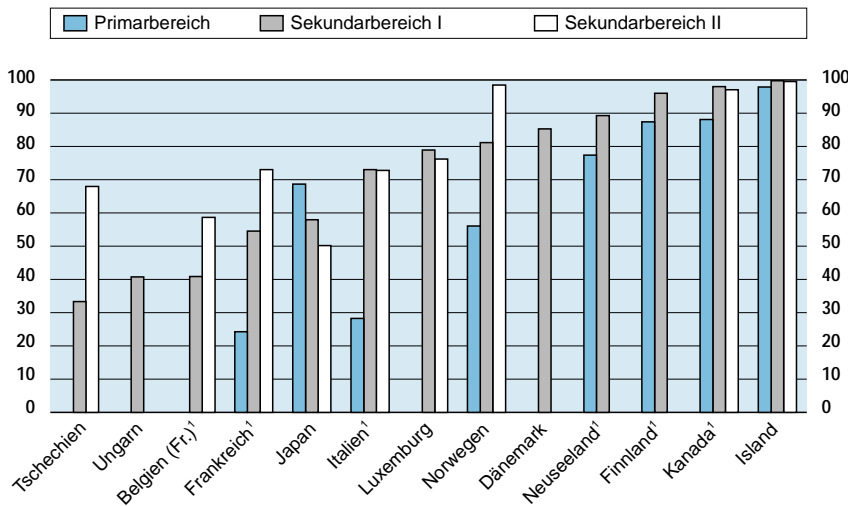
Zwischen 25 und 75 Prozent der Schüler besuchen Schulen, deren Technologiebeauftragte angaben, dass nicht in ausreichendem Maße gleichzeitig auf das Internet zugegriffen werden könne, und es deshalb nicht möglich sei, die IKT-Ziele der Schule zu erreichen.

Ziele für die Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien

Es bestehen länderspezifische Unterschiede in dem Ausmaß, in dem Schulleiter im

Als Teil der IEA/SITES-Studie wurden Schulleiter über ihre Ziele hinsichtlich der Informations- und Kommunikationstechnologien befragt. Auf der Sekundarstufe I variierten die Ansichten der Schulleiter bei zwei Fragen in den einzelnen Ländern ganz erheblich: ob es "in jedem Klassenzimmer einen Computer" geben sollte und ob Schüler E-Mail nutzen sollten. Während etwa

Grafik D7.2. **Prozentualer Anteil der Schüler in Bildungseinrichtungen, die zu Unterrichtszwecken e-mail bzw. Internet einsetzen, nach Bildungsbereich (1998-1999)**



In Finnland, Island und Kanada besuchen nahezu alle Schüler der Sekundarstufe I eine Schule, die über einen Internetzugang verfügt, während 6 von 10 Schülern im französischsprachigen Teil Belgiens, in der Tschechischen Republik und in Ungarn eine Schule ohne Internetzugang besuchen.

1. Land erfüllte nicht alle Stichprobenkriterien.

Die Länder sind in aufsteigender Reihenfolge nach dem Anteil der Schüler mit e-mail/Internet-Zugang geordnet.

Quelle: Internationale Vereinigung zur Bewertung von Bildungsleistungen (IEA)/SITES.

D7

zwei Drittel oder mehr der Schulleiter von Schülern der Sekundarstufe I in Finnland, Island, Luxemburg und Norwegen angaben, dass für sie ein Computer in jedem Klassenzimmer ein bildungspolitisches Ziel sei, sah in Japan und der Tschechischen Republik nur etwa jeder zehnte Schulleiter dies als bildungspolitisches Ziel. In Finnland, Island und Luxemburg war die Nutzung von E-Mail für 85 Prozent der Schulleiter ein Ziel, dagegen waren nur weniger als ein Drittel der Schulleiter in Japan und der Tschechischen Republik – die beiden Länder, in denen die meisten Schüler Schulen besuchen, an denen Schüler keine E-Mail nutzen (78 bzw. 75 Prozent) - dieser Ansicht (Tabellen D7.3 und D7.4).

Sekundarbereich I „in jedes Klassenzimmer einen Computer“ und „Schüler nutzen E-Mail“ als bildungspolitisches Ziel ansehen.

In allen Ländern gaben 3 von 4 Schulleiter an, dass der Einsatz des Computers für den Unterricht von Seiten der Lehrer ein bildungspolitisches Ziel sei. Mit Ausnahme der Tschechischen Republik und Japan sagten 8 von 10 Schulleiter, dass es ein bildungspolitisches Ziel sei, dass Schüler den Computer als Hilfsmittel beim Lernen einsetzen (z.B. für Materialsuche, Analyse und Präsentation von Informationen).

Es wird eher als bildungspolitisches Ziel akzeptiert, dass Lehrer Computer für ihren Unterricht nutzen.

Als Teil der IEA/SITES-Erhebung wurden Schulleiter auch danach gefragt, für wie wichtig sie bestimmte Ziele bei der Entscheidung, wie Computer in ihren Schulen eingesetzt werden, halten. Allgemein hielt nur zwischen einem Drittel und der Hälfte der Schulleiter der Sekundarstufe I die folgenden Ziele für sehr wichtig: Vorbereitung der Schüler auf zukünftige Tätigkeiten; Förderung aktiver Lernstrategien; Individualisierung der Lernerfahrung der Schüler; Entwicklung der Unabhängigkeit der Schüler und ihrer Eigenverantwortung für das Lernen; den Lernprozess interessanter zu gestalten. Noch weniger Schulleiter waren der

Die Verbindung zwischen IK-Technologien und anderen Unterrichtszielen scheint in vielen Schulen nur schwach ausgeprägt zu sein.

Ansicht, dass die Verbesserung der Leistung der Schüler, die Ermutigung zu stärker gemeinschaftlichem und projektbasiertem Lernen und die verbesserten praktischen Übungsmöglichkeiten der Schüler wichtig seien bei der Entscheidung, wie Computer eingesetzt werden. Diese Ziele wurden jedoch in den verschiedenen Ländern in unterschiedlichem Maße von den Schulleitern als sehr wichtig eingeschätzt. Beispielsweise war die Verbesserung der Leistung der Schüler für etwa die Hälfte der Schulleiter der Sekundarstufe I in Kanada und Neuseeland sehr wichtig (40 bzw. 57 Prozent), dagegen hielten nur 15 Prozent oder weniger der Schulleiter im französischsprachigen Teil Belgiens, in Dänemark, Japan, Norwegen, der Tschechischen Republik und Ungarn dieses Ziel für wichtig bei Entscheidungen über den Einsatz von Computern (Tabelle D7.4).

Nutzung des Computers beim Lehren und Lernen

IK-Technologien haben die Schüler hauptsächlich bei der Informationssuche, Datenverarbeitung und der Präsentation von Informationen unterstützt.

Die Schulleiter wurden auch gefragt, in welchem Ausmaß IK-Technologien genutzt wurden, um bestimmte Aspekte des Lehrens und des Lernens umzusetzen. Die Antworten der Schulleiter lassen vermuten, dass IK-Technologien zumindest einige Schüler bei der Informationssuche, der Datenverarbeitung und der Präsentation der Information unterstützt haben. Etwa zwei Drittel oder mehr der Schulleiter in Kanada, Luxemburg und Ungarn gaben an, IK-Technologien sei bei diesen Tätigkeiten sehr hilfreich gewesen, dagegen gab nur einer von 5 Schulleitern im französischsprachigen Teil Belgiens, in Island und Japan dies an (Tabelle D7.5).

Anscheinend waren IK-Technologien bei der Umsetzung anderer Lerntätigkeiten weniger hilfreich.

Ein geringerer Anteil der Schulleiter gab an, dass IK-Technologien bei der Umsetzung anderer Lehraktivitäten hilfreich gewesen seien. Beispielsweise gaben im Durchschnitt aller Länder weniger als 2 von 10 Schulleitern an, dass IK-Technologien schwächeren Schüler zusätzliches Lernen ermöglicht haben, die Fähigkeiten der Schüler gefördert haben, eigenständig zu lernen, oder die Schüler dabei unterstützt haben, Lektionen in ihrem eigenen Rhythmus zu bearbeiten. Die Antworten fielen jedoch in Dänemark, Kanada, der Tschechischen Republik und Ungarn positiver aus (in den beiden letztgenannten Ländern teilen sich relativ viele Schüler einen Computer, in den beiden ersteren relativ wenige).

Aussagen der Schulleiter über die wichtigsten Hindernisse für die Umsetzung der IKT-Ziele

Die meisten Schulleiter sind der Ansicht, dass der Computermangel verhindert, dass die IKT-bezogenen Ziele erreicht werden.

In den Schulen, die die Mehrzahl der Schüler in den OECD-Ländern besuchen, die an der IEA/SITES-Erhebung teilgenommen haben, scheint der Computermangel zu verhindern, dass die IKT-Ziele erreicht werden. Zwischen 54 und 85 Prozent der Schüler im Sekundarbereich I besuchen Schulen, deren Schulleiter angaben, die mangelnde Verfügbarkeit von Computern sei die wesentliche Ursache dafür, dass die Schule die computerbezogenen Ziele nicht erreiche.

In den einzelnen Ländern nehmen die Schulleiter in unterschiedlichem Maße andere Probleme als Hindernisse wahr. Beispielsweise lag der Prozentsatz der Schulleiter, die dachten, Lehrer hätten nicht ausreichend Zeit zur Vorbereitung von Stunden, in denen Computer eingesetzt werden, in Dänemark unter 20 Prozent, in Japan und Neuseeland jedoch bei über 70 Prozent. In Irland nannte nur ein Drittel der Schulleiter Schwierigkeiten bei der Integration des Computers in den Unterricht als ein großes Problem, dagegen war das für etwa 80 Prozent in Frankreich und Luxemburg der Fall.

In allen Ländern gaben die Schulleiter an, dass mangelnde Kenntnisse/Fertigkeiten der Lehrer, den Computer für Unterrichtszwecke einzusetzen, ein größeres Problem darstellen als deren mangelndes Interesse daran. Schüler in Frankreich, Luxemburg und der Tschechischen Republik sind eher vom Mangel an Interesse oder Bereitschaft seitens der Lehrer, Computer zu nutzen, betroffen als Schüler in Dänemark, Kanada, Neuseeland, Norwegen und Ungarn.

Im allgemeinen werden die mangelnden Computerkenntnisse der Lehrer als größeres Problem eingeschätzt als deren mangelndes Interesse.

Personalentwicklung

Für den effektiven Einsatz von IK-Technologien ist die professionelle Unterstützung der Lehrer bei der besten Nutzung der Informationstechnologie von entscheidender Bedeutung. OECD-Studien über die Nutzung von IK-Technologien haben aufgezeigt, dass die erfolgreiche Integration und Verwendung des Computers im Klassenzimmer immer noch in großem Maße von hochmotivierten Schulleitern und Lehrern abhängt, die eine Vorreiterrolle übernehmen. Eine Reihe von Studien ergab, dass die Computerkenntnisse der Lehrer allgemein noch immer gering sind.

Die Fortbildung der Lehrer in der neuesten Informationstechnologie ist ein kontinuierlicher Prozess und keine einmalige Angelegenheit. Um einen Einblick in diesen Prozess zu bekommen, befragte die IEA/SITES-Erhebung die Person, die am besten über die Computerausstattung und den Einsatz der Computer in der Schule informiert war, danach, wie die Austausch von Wissen über den Einsatz von IK-Technologien im Unterricht zwischen den Lehrern erfolgt. Das am meisten genutzte Kommunikationsmittel sind informelle Kontakte oder der Computer-Koordinator bzw. der Technikbeauftragte. Große länderspezifische Unterschiede bestehen hinsichtlich der Weitergabe von IKT-Kenntnissen im Rahmen von Kursen. In Dänemark, Frankreich, Island und Luxemburg besuchen etwa die Hälfte der Schüler der Sekundarstufe I Schulen, die über keine organisierte Struktur für die Vermittlung von IKT-Wissen verfügen.

Die häufigste Möglichkeit für Lehrer, etwas über IK-Technologien zu erfahren, sind informelle Kontakte oder über den Computer-Koordinator bzw. den Technikbeauftragten der Schule.

Im französischsprachigen Teil Belgiens ist es ganz normal, dass ein Lehrer, der einen Kurs absolviert hat, diese Information in einem Kurs an die Kollegen an der eigenen Schule weitergibt, während dies in Finnland, Frankreich, Island, Japan, Norwegen und der Tschechischen Republik eher ungewöhnlich ist. Darüber hinaus scheint es in Frankreich für Lehrer eher ungewöhnlich zu sein, in schulinternen Kursen den Umgang mit IK-Technologien zu erlernen, dagegen ist diese Praxis in Dänemark, Italien, Neuseeland und Norwegen weiter verbreitet. Diese Daten ermöglichen jedoch keine Aussage über die Zeit, die Lehrer für die Fortbildung im IKT-Bereich aufwenden (Tabelle D7.7).

■ DEFINITIONEN

Die Daten stammen aus Modul 1 der Zweiten Studie zu Informationstechnologien im Bildungswesen (SITES), einer internationalen vergleichenden Studie über die Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien in der Primar- und Sekundarstufe in mehr als 26 Ländern, die 1998 von unter der Schirmherrschaft der Internationalen Vereinigung für die Bewertung von Bildungsleistungen (IEA) durchgeführt wurde. Der Indikator bezieht sich auf Schüler an Schulen des Sekundarbereichs I, deren Mehrheit im achten Monat des Schuljahrs 14 Jahre alt waren. Das Instrument, das für das SITES Modul 1 benutzt

wurde, ist ein Schulfragebogen, der aus einem Teil für den Schulleiter bestand (für Belange wie die Organisation der Schule, schulische Vorgaben, die Bereitschaft der Lehrer und die Personalentwicklung im Bereich IK-Technologien) und einem Teil für diejenige Person, die über die Infrastruktur und Einsatz von IK-Technologien an der Schule am besten informiert ist. Die Antworten der Schulleiter und der Technologieexperten wurden nach Anzahl der Schüler, die die Schule besuchten, gewichtet.

Tabelle D7.1. **Schüler pro Computer, Sekundarbereich I, bezogen auf Schulen mit Computern (1998-1999)**

	10. Perzentil	25. Perzentil	Median	75. Perzentil	90. Perzentil
Belgien (Fr.) ¹	10	16	23	37	56
Kanada ¹	4	6	8	11	15
Tschechische Republik	19	29	39	55	73
Dänemark	6	8	11	14	19
Finnland ¹	6	9	12	17	22
Frankreich	12	15	21	28	40
Ungarn	16	22	30	41	60
Island	8	13	18	23	33
Italien ¹	7	9	20	34	58
Japan	8	12	19	28	37
Luxemburg	7	11	14	22	25
Neuseeland ¹	6	7	9	12	16
Norwegen	7	8	12	16	22

1. Land erfüllte nicht alle Stichprobenkriterien.

Quelle: Internationale Vereinigung zur Bewertung von Bildungsleistungen (IEA)/SITES

Tabelle D7.2. **Anteil der Schüler in Schulen mit e-mail/Internet-Zugang zu Unterrichtszwecken, bezogen auf Schulen mit Computern, nach Bildungsbereich (1998-1999)**

	Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II
Belgien (Fr.) ¹	m	41	59
Kanada ¹	88	98	97
Tschechische Republik	m	33	68
Dänemark	m	85	m
Finnland ¹	87	96	m
Frankreich	24	55	73
Ungarn	m	41	m
Island	98	100	100
Italien ¹	28	73	73
Japan	69	58	50
Luxemburg	m	79	76
Neuseeland ¹	77	89	m
Norwegen	56	81	98

1. Land erfüllte nicht alle Stichprobenkriterien.

Quelle: Internationale Vereinigung zur Bewertung von Bildungsleistungen (IEA)/SITES.

Tabelle D7.3. **E-mail-Nutzung im Sekundarbereich I: Anteil der Lehrer (der entsprechenden Klassen) und der Schüler (am Ende der entsprechenden Klassen), die e-mail benutzt haben (1998 -1999)**

	Anteil der Lehrer, die e-mail nutzen (in %)						Anteil der Schüler, die e-mail nutzen (in %)					
	Keine Nutzung	Unter 10%	11-25%	26-50%	51-75%	76-100%	Keine Nutzung	Unter 10%	11-25%	26-50%	51-75%	76-100%
Belgien (Fr.) ¹	65	18	12	4	n	n	69	10	9	5	4	2
Kanada ¹	18	23	20	17	14	9	18	4	8	14	16	41
Tschechische Republik	80	11	7	2	0	n	78	2	3	4	3	10
Dänemark	15	21	22	21	13	7	16	12	12	9	16	35
Finnland ¹	5	12	30	27	20	7	5	1	2	10	21	63
Frankreich	59	29	9	2	0	0	62	12	9	7	3	6
Ungarn	69	19	5	6	0	1	67	3	6	4	4	15
Island	41	11	12	11	10	16	38	5	4	2	7	43
Italien ¹	44	29	16	6	3	1	54	25	8	6	3	3
Japan	75	19	5	1	n	n	75	8	3	2	1	12
Luxemburg	3	58	26	13	n	n	3	17	31	3	n	45
Neuseeland ¹	27	26	22	17	3	5	27	18	12	10	6	28
Norwegen	22	19	22	20	13	4	25	15	12	11	12	25

Anmerkung: Alle Statistiken basieren auf Schulen, in denen Computer benutzt werden.

1. Land erfüllte nicht alle Stichprobenkriterien.

Quelle: Internationale Vereinigung zur Bewertung von Bildungsleistungen (IEA)/SITES.

Tabelle D7.4. Anteil der Schüler (in %), deren Schulleiterangaben, dass bestimmte Unterrichtsziele von großer Bedeutung waren (A1-A8) und dass bildungspolitische Ziele vorlagen (B1-B8), Sekundarbereich I (1998-1999)

	Anteil der Schüler auf zukünftige berufl. Tätigkeiten								Anteil der Schulleiterangaben								Ziele	
	A1.	A2.	A3.	A4.	A5.	A6.	A7.	A8.	B1.	B2.	B3.	B4.	B5.	B6.	B7.	B8.	Aufkommende Ziele	Traditionell wichtige Ziele
Belgien (Fr.) ¹	37	14	51	44	26	51	23	32	24	91	83	62	83	41	78	56	51 (1,5)	68 (1,4)
Kanada ¹	45	42	50	33	22	32	12	51	58	78	72	70	84	59	82	54	57 (0,7)	65 (0,7)
Tschechische Republik	48	12	40	28	9	35	33	40	12	78	60	65	68	31	46	55	61 (1,1)	59 (1,3)
Dänemark	38	8	42	40	37	38	34	33	47	88	77	68	89	62	84	50	55 (1,3)	66 (1,3)
Finnland ¹	42	17	22	25	19	28	11	26	74	96	87	92	98	94	98	87	52 (1,1)	72 (1,0)
Frankreich	21	28	36	35	21	44	30	39	40	94	86	78	91	50	75	57	51 (1,3)	67 (1,3)
Ungarn	64	11	15	19	8	36	14	28	37	89	60	82	91	76	85	84	60 (1,1)	65 (1,2)
Island	66	22	34	34	31	42	37	55	89	82	96	82	97	85	93	70	68 (1,0)	70 (1,2)
Italien ¹	50	28	43	23	29	28	47	25	35	93	50	72	87	46	72	58	66 (1,4)	65 (1,7)
Japan	10	2	54	44	18	29	6	37	11	81	38	67	59	23	36	31	32 (1,4)	58 (1,5)
Luxemburg	32	n	14	24	26	37	15	29	74	86	72	62	100	86	100	86	41 (3,6)	67 (2,7)
Neuseeland ¹	31	57	54	27	16	42	7	39	47	87	78	75	95	74	88	56	55 (0,9)	67 (1,1)
Norwegen	26	15	33	38	22	26	5	40	63	93	99	87	93	71	90	69	45 (0,4)	68 (0,4)

Anmerkung: Alle Statistiken basieren auf Schulen, in denen Computer benutzt werden.

() Standardfehler in Klammern.

1. Land erfüllte nicht alle Stichprobenkriterien.

Quelle: Internationale Vereinigung zur Bewertung von Bildungsleistungen (IEA)/SITES.

Tabelle D7.5. Anteil der Schüler (in %), deren Schulleiter für bestimmte Unterrichtstätigkeiten angaben, dass sie mit großer Unterstützung der IKT umgesetzt wurden, Sekundarbereich I (1998-1999)

	1. Unabhängiges Lernen der Schüler	2. Unterstützung schwächerer Schüler	3. Unterschiedliche Anfangsniveaus	4. Schüler lernen Informationssuche	5. Betonung von Entwicklungs-Fertigkeiten	6. Gleiches Material, gleiche Geschwindigkeit	7. Lehrer verfolgt alle Schuleraktivitäten	8. Eigenverantwortliches Lernen der Schüler	9. Schüler arbeiten im eigenen Tempo	10. Gemeinschaftsprojekte von Schülern	11. Selbstbeurteilung der Schüler	12. Learning by doing der Schüler	13. Teile von Schulfächern werden kombiniert	Aufkommende IKT-Möglichkeiten	Traditionell wichtige IKT-Möglichkeiten
Belgien (Fr.) ¹	7	7	5	24	7	4	3	12	16	9	2	9	6	37 (1,6)	25 (1,7)
Kanada ¹	28	19	11	68	24	8	48	12	20	24	4	34	16	56 (0,6)	55 (0,6)
Tschechische Republik	40	12	32	48	44	14	40	24	46	14	8	43	36	51 (1,7)	55 (1,8)
Dänemark	24	30	18	58	26	2	8	5	33	45	3	26	24	62 (0,9)	46 (1,0)
Finnland ¹	16	4	9	47	22	8	26	12	21	11	n	38	9	51 (1,0)	51 (1,3)
Frankreich	15	20	10	26	13	6	12	7	19	14	3	21	12	44 (1,3)	42 (1,4)
Ungarn	39	9	30	72	31	11	24	20	40	24	2	38	30	56 (1,4)	47 (1,6)
Island	5	22	19	19	19	8	22	8	26	8	3	11	2	47 (1,4)	46 (1,9)
Italien ¹	10	13	5	35	23	6	12	4	11	15	4	33	21	41 (1,7)	43 (1,7)
Japan	12	4	3	19	17	8	17	9	18	11	1	17	4	31 (1,5)	41 (1,6)
Luxemburg	12	n	18	64	33	19	29	6	17	19	6	39	22	46 (3,1)	56 (3,7)
Neuseeland ¹	12	11	7	53	14	4	32	6	13	10	2	20	9	53 (1,1)	53 (0,9)
Norwegen	16	45	9	55	7	2	2	5	11	21	1	20	15	53 (0,4)	32 (0,4)

Anmerkung: Alle Statistiken basieren auf Schulen, in denen Computer benutzt werden.
() Standardfehler in Klammern.

1. Land erfüllte nicht alle Stichprobenkriterien.

Quelle: Internationale Vereinigung zur Bewertung von Bildungsleistungen (IEA)/SITES.

Tabelle D7.6. Anteil der Schüler des Sekundarbereichs I (in %), deren Schulleiter angaben, dass ein spezielles Problem das Haupthindernis bei der Umsetzung von IKT-bezogenen Zielen der Schule für die Schüler in den entsprechenden Klassen war (1998-1999)

	1. Nicht genügend Computer verfügbar	2. Nicht genügend Software-Lizenzen	3. Nicht genügend große Auswahl an Software	4. Unzureichende Lehrer-Zeit	5. Schwierig in den Unterricht zu integrieren	6. Nicht genügend Aufsichtspersonal	7. Schwierig: Zeitplan für die Nutzung der Computer festzulegen	8. Für lernschwache Schüler schwierig zu benutzen	9. Internet: keine Zeit im Lehrplan	10. Internet: Lehrer haben keine Zeit zur Erforschung	11. Nicht genügend Platz für Computer	12. Fehlendes Interesse der Lehrer	13. Fehlende Kenntnisse/Fähigkeiten d. Lehrer	14. Nicht genügend Schulungsmöglichkeiten	15. Kein Plan zur Verhinderung von Diebstahl/Vandalismus	16. Ungenügende Unterstützung leit. Schulgremien	17. Schwache Telekommunikations-Infrastruktur	18. Andere Haupthindernisse
Belgien (Fr.) ¹	85	75	55	47	67	65	60	16	56	51	37	27	73	37	19	1	22	4
Kanada ¹	69	46	55	69	57	41	68	12	21	61	27	21	64	62	8	17	32	6
Tschechische Republik	83	36	52	57	67	52	52	13	34	32	28	45	69	19	14	29	11	12
Dänemark	65	34	53	17	65	39	40	32	37	52	31	7	65	41	18	8	5	2
Finnland ¹	72	37	48	49	46	40	70	13	21	42	28	30	79	38	6	14	7	3
Frankreich	72	66	54	48	76	55	58	20	47	45	27	41	85	48	9	3	18	11
Ungarn	70	55	56	46	57	44	49	13	35	39	26	18	68	41	6	n	29	8
Island	63	32	52	50	32	50	74	4	37	51	23	25	40	39	4	14	19	5
Italien ¹	54	50	11	57	57	49	42	17	53	51	31	26	45	50	18	9	26	6
Japan	63	51	67	70	42	60	45	10	41	3	15	29	60	49	12	25	41	4
Luxemburg	65	33	14	41	81	83	62	53	70	23	46	59	80	29	22	17	9	26
Neuseeland ¹	64	38	34	76	70	26	71	13	26	63	34	18	69	54	6	1	11	10
Norwegen	77	34	52	54	66	39	42	12	28	36	17	17	70	49	14	27	14	m

Anmerkung: Alle Statistiken basieren auf Schulen, in denen Computer benutzt werden.

1. Land erfüllte nicht alle Stichprobenkriterien.

Quelle: Internationale Vereinigung zur Bewertung von Bildungsleistungen (IEA)/SITES.

Tabelle D7.7. **Unterschiedliche Wege, auf denen ein Austausch von IKT-Kenntnissen zwischen Lehrern im Sekundarbereich I stattfindet, ausgedrückt anhand des Schüleranteiles (in %) (1998-1999)**

	1. Über informelle Kontakte/ Kommunikation	2. Über den IKT-Arbeitskreis der Schule	3. Regelmäßiger Punkt bei Personalbesprechungen	4. Über einen regelmäßigen Newsletter	5. Lehrer wiederholen Stoff externer Kurse	6. Kurse durch externe Dritte	7. Über schulinterne Kurse	8. Über Computer-Koordinator	9. Keine fest vereinbarte Struktur	10. Austausch von IKT-Kenntnissen auf anderem Weg
Belgien (Fr.) ¹	75	15	7	4	60	21	28	56	23	3
Kanada ¹	90	45	16	12	36	32	44	65	22	6
Tschechische Republik	85	6	11	0	17	10	32	35	17	2
Dänemark	92	23	5	14	33	50	63	78	50	n
Finnland ¹	67	7	3	2	19	33	45	72	14	9
Frankreich	86	7	7	1	12	11	18	43	44	6
Ungarn	30	21	7	14	25	17	25	29	36	13
Island	85	3	6	2	9	33	30	79	45	13
Italien ¹	74	32	13	5	29	45	72	44	18	4
Japan	72	18	8	3	14	41	38	41	18	2
Luxemburg	89	6	n	n	24	52	43	74	52	4
Neuseeland ¹	90	61	13	12	31	38	61	74	20	1
Norwegen	87	16	4	1	16	38	61	73	22	6

Anmerkung: Alle Statistiken basieren auf Schulen, in denen Computer benutzt werden.

¹ Land erfüllte nicht alle Stichprobenkriterien.

Quelle: Internationale Vereinigung zur Bewertung von Bildungsleistungen (IEA)/SITES.



INDIVIDUELLE, GESELLSCHAFTLICHE UND ARBEITSMARKTBEZOGENE BILDUNGSERGEBNISSE

Bildung und Arbeit sind eng miteinander verknüpft. Bildung wirkt sich offensichtlich in zweierlei Hinsicht auf die wirtschaftliche Leistungsfähigkeit aus. Zum einen kann Bildung zur Fortentwicklung des vorhandenen Wissens beitragen, das sich dann in Form technischer Verbesserungen und kumulierender Produktivitätsgewinne niederschlägt. Zum zweiten kann Bildung die Kenntnisse und Fähigkeiten der einzelnen Arbeitnehmer erhöhen, wodurch sie in die Lage versetzt werden, bestimmte Aufgaben besser zu bewältigen und sich leichter auf wechselnde Anforderungen am Arbeitsplatz einzustellen. Auf einem freien Arbeitsmarkt zeigt sich der Erfolg des Bildungssystems u.a. daran, wie schnell ein Arbeitnehmer einen Arbeitsplatz finden und wie lange er ihn behalten kann sowie daran, welches Lohnniveau die Arbeitgeber bereit sind, für die Fähigkeiten des Einzelnen zu zahlen. Für die Politik ist es von großer Bedeutung, ob die Kenntnisse und Fähigkeiten der Erwerbsbevölkerung mit der Nachfrage des Arbeitsmarktes in Übereinstimmung gebracht werden können und der Arbeitsmarkt auch die passenden Arbeitsplätze bereitstellen kann.

Indikator E1 untersucht die Beziehung zwischen dem Bildungsstand und der Erwerbsquote, indem zunächst die Erwerbsquoten und dann die Arbeitslosenquoten untersucht werden.

Der Übergang von der Schule ins Erwerbsleben ist für junge Menschen eine kritische Phase. Die in der formellen Bildung erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten müssen sich gegenüber den vom Arbeitsmarkt geforderten Kenntnissen bewähren. Das Ausmaß, in dem sich das in Schule und Hochschule Gelernte in Fähigkeiten und Leistungen am Arbeitsplatz umsetzen lässt und die in diesem Stadium erworbenen Arbeitsgewohnheiten wirken sich stark auf die soziale Integration, die spätere Erwerbsbeteiligung und das Einkommen aus.

Junge Menschen stellen in unseren Gesellschaften die wichtigste Quelle neuer Fähigkeiten und Kenntnisse dar. In den meisten OECD-Ländern ist die Bildungspolitik darum bemüht, junge Menschen zumindest zu einem Abschluss im Sekundarbereich II zu ermutigen. Angesichts der immer höheren Anforderungen der angebotenen Arbeitsplätze an die Arbeitskräfte sehen sich Menschen mit einem niedrigem Bildungsstand auf dem Arbeitsmarkt oft erheblichen Schwierigkeiten gegenüber. Trotz gestiegenem Bildungsniveau sind viele junge Menschen arbeitslos. Unterschiede in der Arbeitslosenquote je nach Bildungsstand weisen darauf hin, in welchem Maße zusätzliche Bildung die wirtschaftlichen Chancen junger Frauen oder Männer verbessert.

Die Jugendarbeitslosigkeit nach Altersgruppen ist der gängigste Maßstab zur Beschreibung der Probleme beim Übergang von der Schule ins Arbeitsleben. Er zeigt jedoch nur einen Teilaspekt der Situation. Die Einführung eines Indikators, der die Jugendarbeitslosigkeit in Relation zur Gesamtbevölkerung zeigt und sie auf diejenigen jungen Menschen beschränkt, die sich nicht in Ausbildung

befinden, ist eine Möglichkeit, die wichtigste Zielgruppe für Bildungspolitik oder Jugendbeschäftigungspolitik zu definieren.

Indikator E2 zeigt die Arbeits-/Ausbildungssituation junger Menschen in einer Reihe von OECD-Ländern für die Altersgruppen von 15 bis 19, 20 bis 24, 25 bis 29 und für alle jungen Menschen von 15 bis 29 Jahren, für Männer und Frauen. Erwerbstätigkeit während der Bildungsphase kann in dualen Bildungsprogrammen oder in der Form von Teilzeitbeschäftigung neben der Schule vorkommen. Viele junge Menschen kombinieren auch bezahlte Erwerbstätigkeit und Bildung. Mit zunehmendem Alter sind immer weniger junge Menschen in der Ausbildung, und daher verbinden auch immer weniger Arbeit und Ausbildung miteinander. In der Regel sind die ersten Jahre des Erwachsenenlebens die Zeit, in der die Erstausbildung abgeschlossen wird und junge Menschen zum ersten Mal auf dem Arbeitsmarkt auftreten. In bestimmten Ländern finden Ausbildung und Arbeit weitgehend nacheinander statt, während sie in anderen Ländern gleichzeitig stattfinden können. Die unterschiedlichen Muster der Ausbildungs-/Arbeitsbeteiligung können beträchtliche Auswirkungen auf einen erfolgreichen Übergangsprozess haben.

Indikator E3 beschäftigt sich mit den spezifischen Formen der Beschäftigungssituation junger Menschen. Hier geht es um die Art der Beschäftigung, die für junge Menschen, die das Bildungssystem verlassen, zur Verfügung steht. Teilzeitbeschäftigung nimmt ebenso zu wie zeitlich befristete Beschäftigungsverträge und vorübergehende Anstellungen. Aber die diesbezüglichen Vorschriften sind von Land zu Land sehr unterschiedlich. Die Merkmale der Teilzeitbeschäftigung junger Menschen spiegeln in gewisser Weise diejenigen Erwachsener wider. Insgesamt besteht bei 20- bis 29-Jährigen, die sich nicht mehr in Ausbildung befinden, keine besonders starke Tendenz zu Teilzeitbeschäftigung. Diese Ergebnisse treffen nicht auf zeitlich befristete oder vorübergehende Beschäftigungen zu. Junge Menschen erhalten offensichtlich häufiger zeitlich befristete Arbeitsverträge, die als strategische Anpassungsphase bzw. als gegenseitige Probezeit sowohl für Arbeitnehmer als auch Arbeitgeber ausgelegt werden können. Obwohl die in Ausbildung verbrachte Zeitspanne wesentlich größer geworden ist, ist ein beträchtlicher Teil der jungen Menschen dennoch von Ausgrenzung bedroht, da sie weder in der Schule noch erwerbstätig, d. h. arbeitslos oder nicht im Arbeitsmarkt sind. Um den Status der Arbeitslosigkeit zu erhalten, müssen sie aktiv eine Arbeitsstelle suchen, andernfalls werden sie als „nicht im Arbeitsmarkt“ betrachtet. Diese Situation ist insbesondere für die jüngeren Altersgruppen besorgniserregend, bei denen viele keinen Arbeitslosenstatus und keinen Anspruch auf soziale Leistungen haben.

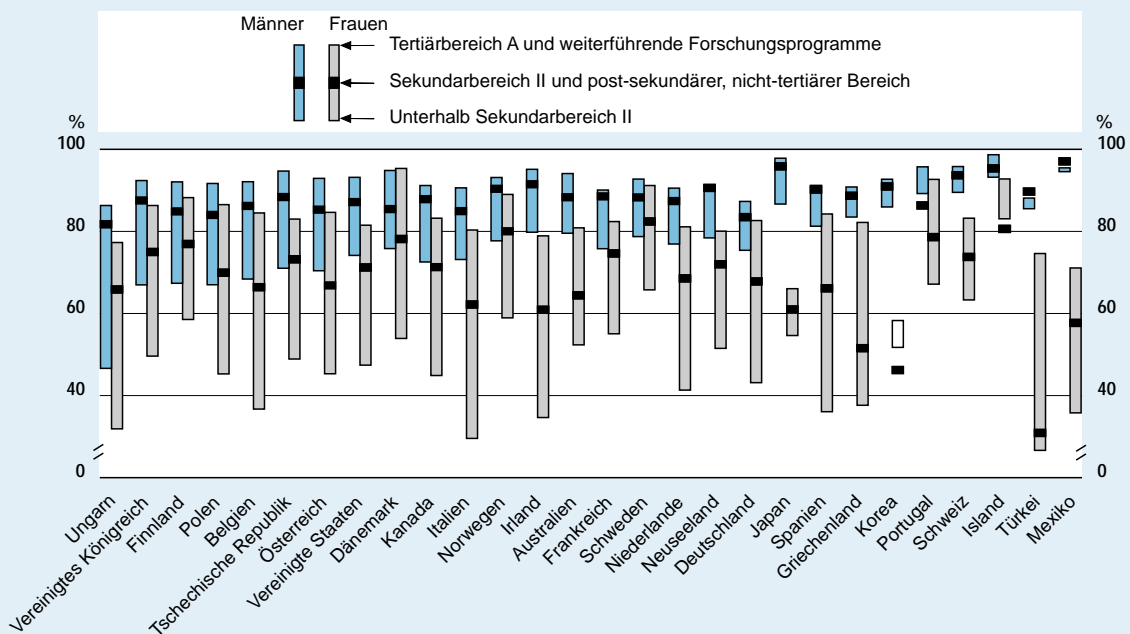
Indikator E4, der Generationen zwischen 15 und 29 Jahren in einem Fünfzehnjahresintervall betrachtet, vermittelt ein Bild der wichtigsten Tendenzen, die den Übergang von der Schule ins Arbeitsleben betreffen. Unter der Annahme, dass die Bedingungen in Bildungssystem und Arbeitsmarkt über die nächsten 15 Jahre unverändert bleiben, spiegelt die Angabe der durchschnittlichen Anzahl der Jahre, die in verschiedenen Ausbildungs-/Beschäftigungssituationen zu erwarten sind, genau die Charakteristika des Eintritts in den Arbeitsmarkt für die Bevölkerung der heute 15-Jährigen wider. Zwischen 1985 und 1996 verlängerte sich die Zeit, die im Bildungssystem verbracht wird, beträchtlich. Seit 1996 hat sich die Gesamtzunahme etwas verlangsamt. Bemerkenswert ist, dass - in absoluten Zahlen gesehen - junge Menschen heute nach der Beendigung ihrer Schulausbildung erwartungsgemäß weniger lang arbeitslos sein werden als vor 10 Jahren. Am stärksten unterscheiden sich die Länder in der Dauer der Phasen der Arbeitslosigkeit bei Eintritt in den Arbeitsmarkt.

Eine Möglichkeit, durch die die Märkte Anreize für Arbeitskräfte schaffen, entsprechende Fähigkeiten zu entwickeln und zu erhalten, stellen Gehaltsstaffelungen und hier insbesondere höhere Verdienstmöglichkeiten für diejenigen, die sich weiterbilden und zusätzliche Abschlüsse erzielen, dar. Die wirtschaftlichen Vorteile eines Abschlusses im Tertiärbereich werden ersichtlich, wenn man die mittleren Jahreseinkommen derjenigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich mit denen derjenigen vergleicht, die einen Abschluss im Sekundärbereich II haben. **Indikator E5** zeigt die Einkommen für Beschäftigte mit unterschiedlichen Qualifikationsniveaus im Vergleich zu den Einkommen von Absolventen der Sekundarstufe II.

ERWERBSQUOTE NACH BILDUNGSSTAND

- In den meisten OECD-Ländern steigen die Erwerbsquoten der Männer mit zunehmendem Bildungsstand. Mit wenigen Ausnahmen, ist die Erwerbsquote von Absolventen des Tertiärbereiches wesentlich höher als die derjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II. Besonders groß ist der Abstand zwischen den Erwerbsquoten von Männern mit einem Abschluss der Sekundarstufe II und denen ohne einen solchen Abschluss.
- Die Erwerbsbeteiligung von Frauen mit einem Abschluss unterhalb des Sekundarbereichs II ist besonders gering. Die Quoten für Frauen mit tertiärem Abschluss liegen überall bei 80 Prozent oder darüber, mit der Ausnahme von vier Ländern. Sie sind jedoch in allen Ländern geringer als die der Männer.
- Mit zunehmendem Bildungsstand nimmt der geschlechtsspezifische Unterschied in der Erwerbsbeteiligung ab. Obwohl auch bei den höchsten Bildungsabschlüssen noch eine Kluft zwischen der Erwerbsbeteiligung von Männern und Frauen besteht, ist sie hier weit geringer als bei den niedrigeren Bildungsabschlüssen.

Grafik E1.1. Erwerbsquoten der Bevölkerung im Alter von 25 bis 64 Jahren, nach Bildungsstand und Geschlecht (1998)



E1

In Korea ist die Erwerbsquote für Personen mit einem Abschluss unterhalb des Sekundarbereichs II höher als für Personen mit einem tertiärem Abschluss. Dies ist durch weiße Balken gekennzeichnet.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Unterschieds der Erwerbsquoten von Männern mit einem tertiärem Abschluss und derjenigen mit einem Abschluss unterhalb des Sekundarbereichs II

Quelle: OECD.

■ POLITISCHER HINTERGRUND

Dieser Indikator untersucht die Beziehung zwischen Bildungsstand und der Stellung am Arbeitsmarkt

Um ihre wirtschaftliche Entwicklung voranzutreiben und ihre Wettbewerbsfähigkeit aufrecht zu erhalten, hängen die Volkswirtschaften und Arbeitsmärkte der OECD-Länder in zunehmendem Maß 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 des Nicht-Arbeitens; und da die Bevölkerung in den OECD-Ländern zunehmend älter wird, kann eine höhere Erwerbsbeteiligung zu einer Senkung der Abhängigkeitsquoten und der Entlastung der staatlichen Rentenkassen beitragen.

Dieser Indikator untersucht die Beziehung zwischen Bildungsabschluss und Erwerbsquote, wobei zuerst die Erwerbsquoten und anschließend die Arbeitslosenquoten untersucht werden. Für die Politik ist es von großer Bedeutung, ob die Kenntnisse und Fähigkeiten der Erwerbsbevölkerung mit der Nachfrage des Arbeitsmarkts übereinstimmen bzw. der Arbeitsmarkt entsprechende Arbeitsstellen anbieten kann.

■ ERGEBNISSE UND ERLÄUTERUNGEN

Erwerbsbeteiligung

Die länderspezifischen Unterschiede in den Erwerbsquoten der Männer sind geringer als die der Frauen.

Die länderspezifischen Schwankungen in der Erwerbsbeteiligung sind hauptsächlich auf die unterschiedliche Beteiligung der Frauen zurückzuführen. Die Höhe der Erwerbsbeteiligung von Frauen schwankt stärker zwischen den einzelnen Ländern als die der Männer. In Griechenland, Italien, Mexiko und der Türkei liegen die Quoten bei 50 Prozent und darunter, während sie in den nordischen Ländern 75 Prozent übersteigen. Im Vergleich dazu liegen die Gesamterwerbsquoten für 25- bis 64-jährige Männer zwischen 80 Prozent in Italien und weniger in Ungarn und über 90 Prozent in Island, Japan, Korea, der Schweiz und Mexiko (Tabelle E1.1). Zwei Faktoren, die zu diesen starken Unterschieden beitragen und in der Regel ähnliche Auswirkungen haben, sind längere Ausbildungszeiten und die Nicht-Beschäftigung.

In den meisten OECD-Ländern steigen die Erwerbsquoten der Männer mit zunehmendem Bildungsstand

Im Allgemeinen sind die Erwerbsquoten von Männern mit höheren Bildungsabschlüssen höher. Mit Ausnahme von Mexiko und der Türkei, wo dieser Trend weniger stark ausgeprägt ist, ist die Erwerbsquote von Absolventen des Tertiärbereiches wesentlich höher als die derjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II. Dieser Unterschied reicht von wenigen bis zu 7 oder 9 Prozentpunkten in Dänemark, Deutschland, Österreich, Polen oder Portugal. Er ist sehr gering für die Altersgruppe der 35- bis 44-Jährigen, bei denen die meisten erwerbstätig sind, und hauptsächlich auf die Tatsache zurückzuführen, dass weniger gut ausgebildete Arbeitskräfte den Arbeitsmarkt früher verlassen. In der Altersgruppe über 55 Jahre verbleiben in der Regel die besser ausgebildeten Erwerbstätigen länger als andere in einem Arbeitsverhältnis.

Besonders groß ist der Abstand zwischen den Erwerbsquoten von Männern mit einem Abschluss der Sekundarstufe II und denen ohne einen solchen Abschluss.

Im Allgemeinen ist für Personen im Alter zwischen 25 und 64 der Abstand zwischen den Erwerbsquoten derjenigen mit einem Abschluss der Sekundarstufe II und derjenigen ohne einen solchen wesentlich größer. In 16 von 28 OECD-Ländern übersteigt der Unterschied in den Erwerbsquoten derjenigen mit einem Abschluss der Sekundarstufe II und derjenigen ohne einen solchen Abschluss 10

Prozentpunkte. Der Extremfall ist Ungarn, wo nur die Hälfte der Männer mit einem Bildungsabschluss unterhalb der Sekundarstufe II erwerbstätig ist, aber über 80 Prozent der Männer mit einem Abschluss der Sekundarstufe II. Im Gegensatz hierzu ist der Unterschied in den Erwerbsquoten zwischen Männern mit niedrigen und Männern mit höheren Bildungsabschlüssen in Griechenland, Island, Korea, Mexiko, Portugal und der Türkei (wo die Erwerbsbeteiligung auf allen Ebenen generell sehr hoch ist) gering.

Im Gegensatz dazu weisen die Erwerbsquoten der Frauen deutliche Unterschiede auf, und zwar nicht nur von unterhalb des Sekundarbereichs II zum Sekundarbereich II (ca. 20 Prozentpunkte oder mehr in 16 von 28 OECD-Ländern), sondern auch zwischen dem Sekundarbereich II und dem Tertiärbereich (ca. 10 Prozentpunkte oder mehr in 20 Ländern) mit der Ausnahme von Frankreich, Japan und Korea, wo die Erwerbsquoten von Frauen mit einem Abschluss des Sekundarbereichs II ähnlich denjenigen von Frauen mit einem tertiärem Abschluss sind (Unterschiede von ca. 5 bis 6 Prozentpunkten).

Die Erwerbsquoten für Frauen mit einem Abschluss unterhalb des Sekundarbereichs II sind besonders gering, durchschnittlich ungefähr 50 Prozent für alle OECD-Länder und ein Drittel oder weniger in Irland, Italien, der Türkei und Ungarn. Die Quoten für Frauen mit tertiärem Abschluss liegen überall bei 80 Prozent oder darüber, außer in Japan, Korea, Mexiko und der Türkei, sie sind jedoch in allen Ländern außer Dänemark geringer als die der Männer.

Obwohl auch bei den höchsten Bildungsabschlüssen noch eine Kluft zwischen der Erwerbsbeteiligung von Männern und Frauen besteht, ist sie hier weit geringer als bei den niedrigeren Bildungsabschlüssen. So nimmt für alle OECD-Länder der geschlechtsspezifische Abstand zwischen der Erwerbsbeteiligung der Männer und der der Frauen mit jeder nächsthöheren Bildungsstufe durchschnittlich um 10 Prozentpunkte ab: von ca. 30 Prozentpunkten im Bereich unterhalb des Sekundarbereichs II auf 20 Prozentpunkte im Sekundarbereich II und 10 Prozentpunkte im tertiären Bereich.

Ein Großteil der Differenz zwischen den Erwerbsquoten der Männer mit unterschiedlichem Bildungsstand ist auf Unterschiede in der älteren Bevölkerung, insbesondere in der Altersgruppe zwischen 55 und 64 Jahre, zurückzuführen (Tabelle und Grafik E1.2). Obwohl in 17 von 28 Ländern über 70 Prozent der 55- bis 64-Jährigen mit tertiärem Abschluss erwerbstätig sind, sind die Quoten derjenigen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II nur in Griechenland, Korea, Mexiko und der Türkei genauso hoch. Der bildungsbedingte Abstand bei der weiblichen Erwerbsbeteiligung ist dagegen in allen Altersgruppen relativ groß.

Die Muster, die hier deutlich werden, sind Ausdruck einer Reihe von Ursachen. Da das Einkommen normalerweise mit höherem Bildungsstand wächst, besteht für Personen mit einem höherem Bildungsabschluss ein größerer finanzieller Anreiz für eine Erwerbstätigkeit. Daneben haben diese Personen in der Regel interessantere und reizvollere Aufgaben und tragen mehr Verantwortung, wodurch ihre Motivation, erwerbstätig zu bleiben, steigt. Im Gegensatz dazu kann schwere körperliche Arbeit, die in der Regel mit einem eher niedrigen Bildungsstand in Verbindung gebracht wird, zu der Notwendigkeit einer vorzeitigen Pensionierung führen. Darüber hinaus hat die Umstrukturierung der Industrie in vielen Ländern zu einer Reduzierung von Arbeitsplätzen für ungelernete Arbeitskräfte geführt, von denen eine signifikante Anzahl den

Bei den Frauen zeigt die Erwerbsbeteiligung nach dem Bildungsstand sogar noch stärkere Unterschiede.

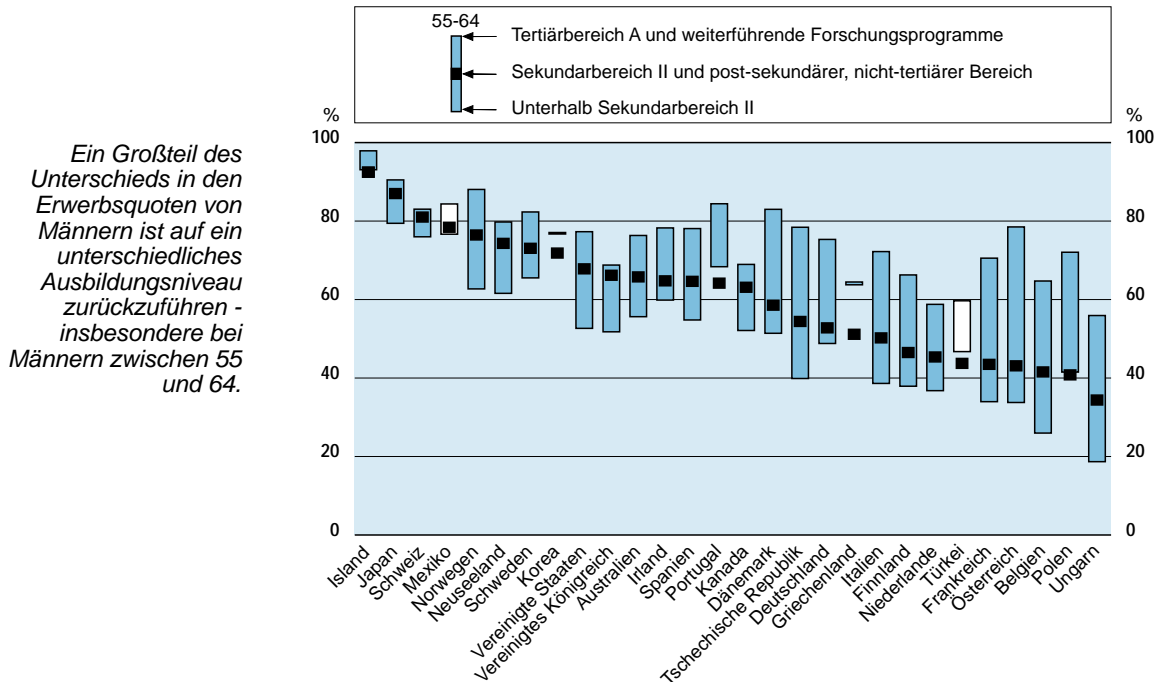
Die Erwerbsbeteiligung von Frauen mit einem Abschluss unterhalb des Sekundarbereichs II ist besonders gering.

Mit zunehmendem Bildungsstand nimmt der geschlechtsspezifische Unterschied in der Erwerbsbeteiligung ab.

Der bildungsbedingte Unterschied in der Erwerbsbeteiligung der Männer wird erheblich durch Unterschiede in der älteren Bevölkerung beeinflusst.



Grafik E1.2. Erwerbsquoten von Männern im Alter von 55 bis 64 Jahren, nach dem höchsten erreichten Bildungsstand (1998)



Für Mexiko und die Türkei ist die Erwerbsquote für 55- bis 64-jährige Männer mit einem Abschluss unterhalb des Sekundärbereichs II höher als die derjenigen mit einem tertiärem Abschluss. Dies ist durch weiße Balken gekennzeichnet.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Erwerbsquote von 55- bis 64-jährigen Männern mit einem Abschluss des Sekundärbereichs II und des post-sekundären, nicht-tertiären Bereichs.

Quelle: OECD.

Arbeitsmarkt entweder aufgrund vorzeitiger Pensionierung oder aufgrund der begrenzten Anzahl der verfügbaren Arbeitsplätze verlassen hat. Der Bildungsstand von Frauen und ihre Erwerbsbeteiligung haben seit jeher unterhalb des Bildungsstands und der Erwerbsquote von Männern gelegen, und trotz beträchtlicher Fortschritte im Laufe der letzten Jahrzehnte belegen die derzeitigen Erwerbsquoten weiterhin den Einfluss dieser historischen Faktoren.

Arbeitslosenquoten nach Bildungsstand

Personen mit niedrigeren Bildungsabschlüssen sind häufiger nicht erwerbstätig oder arbeitslos.

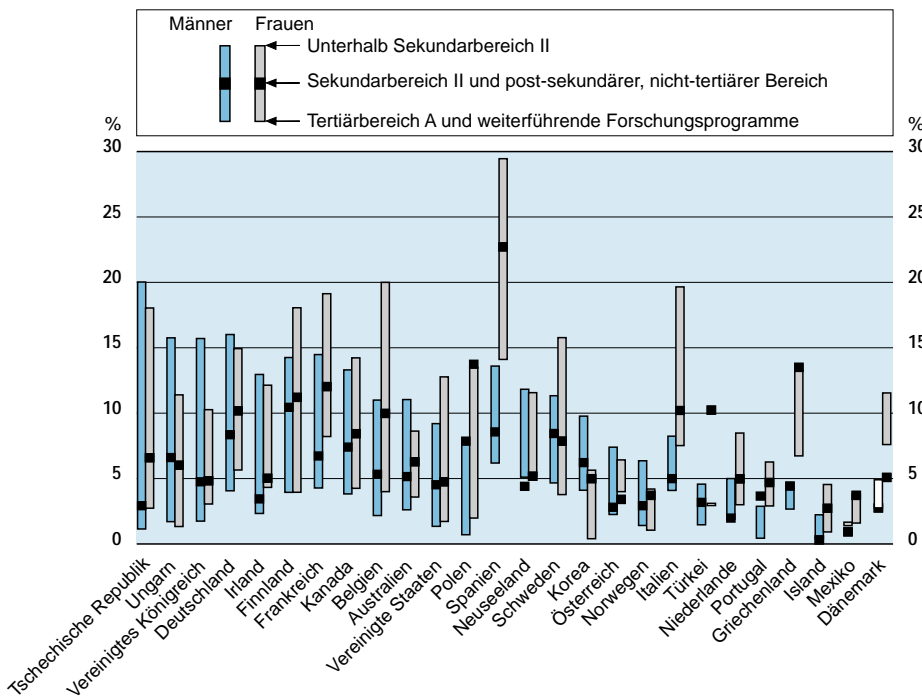
Anhand der Arbeitslosenquote lässt sich bemessen, ob eine Volkswirtschaft jeden Arbeitswilligen mit einem Arbeitsplatz versorgen kann. Soweit man den Bildungsstand als Indikator für vorhandene Kenntnisse und Fähigkeiten ansieht, gilt er für den Arbeitgeber als Orientierung, welche Kenntnisse, Fähigkeiten und Leistungen am Arbeitsplatz von den Stellenbewerbern zu erwarten sind. Die Beschäftigungsaussichten von Einzelpersonen mit unterschiedlichen Bildungsabschlüssen werden sowohl von den Erfordernissen des Arbeitsmarktes abhängen als auch dem Angebot an Arbeitskräften mit unterschiedlichen Kenntnissen und Fähigkeiten. Daher laufen insbesondere diejenigen mit niedrigem Bildungsstand Gefahr, wirtschaftlich ausgegrenzt zu werden, da sie einerseits weniger häufig erwerbstätig sind und andererseits auch eher ohne Arbeit bleiben, wenn sie sich aktiv um eine Arbeitsstelle bemühen.

In 15 von 27 OECD-Ländern ist die Wahrscheinlichkeit, arbeitslos zu sein, für männliche Erwerbstätige im Alter von 25 bis 64 Jahren mit einem Bildungsstand unterhalb des Sekundarbereich I 1,5 Mal höher als für diejenigen mit einem Abschluss des Sekundarbereichs II. In ähnlich vielen Ländern ist die Arbeitslosenquote für männliche Absolventen des Sekundarbereichs II mindestens 1,5 Mal höher als für Absolventen des Tertiärbereich. Im tertiären Bereich bedeuten in 12 von 21 Ländern kürzere beschäftigungsorientierte Ausbildungsgänge (Tertiärbereich B) für die erwachsene Bevölkerung Arbeitslosenquoten, die mindestens 20 Prozent höher liegen als bei den eher theoretisch orientierten oder längeren Ausbildungsgängen des Tertiärbereich A (Tabelle E1.3). In den meisten Ländern ist die Diskrepanz zwischen den Arbeitslosenquoten für die verschiedenen Bildungsniveaus bei Männern in der Altersgruppe von 30 bis 44 Jahren besonders stark.

Mit höherem Bildungsstand gehen die Arbeitslosenquoten zurück.

Der Zusammenhang zwischen Arbeitslosenquote und Bildungsstand ist bei Frauen ähnlich, obwohl in vielen Ländern der Abstand zwischen Sekundarstufe II und Tertiärbereich noch größer ist (Grafik E1.3).

Grafik E1.3. Arbeitslosenquoten der 30- bis 44-Jährigen, nach höchstem Bildungsstand und Geschlecht (1998)



In den meisten Ländern sind die Unterschiede der Arbeitslosenquoten zwischen den Bildungsniveaus besonders ausgeprägt für 30- bis 44-Jährigen Männer.



In Dänemark und der Türkei ist die Arbeitslosenquote für Personen mit einem tertiärem Abschluss höher als für diejenigen mit einem Abschluss unterhalb des Sekundarbereichs II. Dies ist durch weiße Balken gekennzeichnet. Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Unterschieds der Arbeitslosenquoten von Männern mit einem Abschluss unterhalb des Sekundarbereichs II und derjenigen mit einem tertiärem Abschluss.

Quelle: OCDE.

Die länderspezifischen Unterschiede im Zusammenhang zwischen Arbeitslosenquote und Bildungsstand sind auf eine Reihe von Faktoren zurückzuführen.

Die großen länderspezifischen Unterschiede hinsichtlich der Arbeitslosenquote von Personen mit einem niedrigen Bildungsstand sind auf eine Reihe von Faktoren zurückzuführen. In einigen Ländern (insbesondere Finnland und Spanien) sind die hohen Arbeitslosenquoten von Personen mit einem niedrigen Bildungsstand Ausdruck der allgemein schwierigen Arbeitsmarktlage, die sich auf sie besonders negativ auswirkt. Die Arbeitslosenquote von Personen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II ist auch in einigen Ländern mit weniger stark regulierten Arbeitsmärkten relativ hoch (Kanada, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten), in anderen jedoch nicht (Australien und Neuseeland). Andererseits sind die Arbeitslosenquoten in Ländern, in denen die Landwirtschaft noch ein bedeutender Beschäftigungsfaktor ist (Griechenland, Korea, Portugal und Türkei) eher niedriger. Schließlich scheint es dort, wo die gesamte Arbeitsmarktsituation besonders günstig ist (Norwegen und Österreich) Arbeitsplätze für Arbeitskräfte sowohl mit niedrigem als auch mit hohem Bildungsstand zu geben (Tabelle E1.2).

Jugendarbeitslosigkeit nach Bildungsstand

Die Jugend repräsentiert in unseren Gesellschaften die wichtigste Quelle neuer Fähigkeiten und Kenntnisse. In den meisten OECD-Ländern ist die Bildungspolitik darum bemüht, junge Menschen zumindest zu einem Abschluss im Sekundarbereich zu ermutigen. Angesichts der zunehmend höheren Anforderungen der angebotenen Arbeitsplätze an die Arbeitskräfte sehen sich Personen mit niedrigem Bildungsstand auf dem Arbeitsmarkt oft erheblichen Schwierigkeiten gegenüber. Trotz Verbesserungen des Bildungsniveaus sind viele junge Menschen arbeitslos. Unterschiede im Verhältnis von Arbeitslosen zur Bevölkerung nach Bildungsstand weisen darauf hin, in welchem Ausmaß zusätzliche Bildung die wirtschaftlichen Chancen junger Männer und Frauen verbessert.

In mehreren Ländern sind die Arbeitslosenquoten für Personen mit einem Abschluss unterhalb des Sekundarbereichs sehr hoch und verharren trotz eines altersbedingten Rückgangs auf einem relativ hohen Niveau.

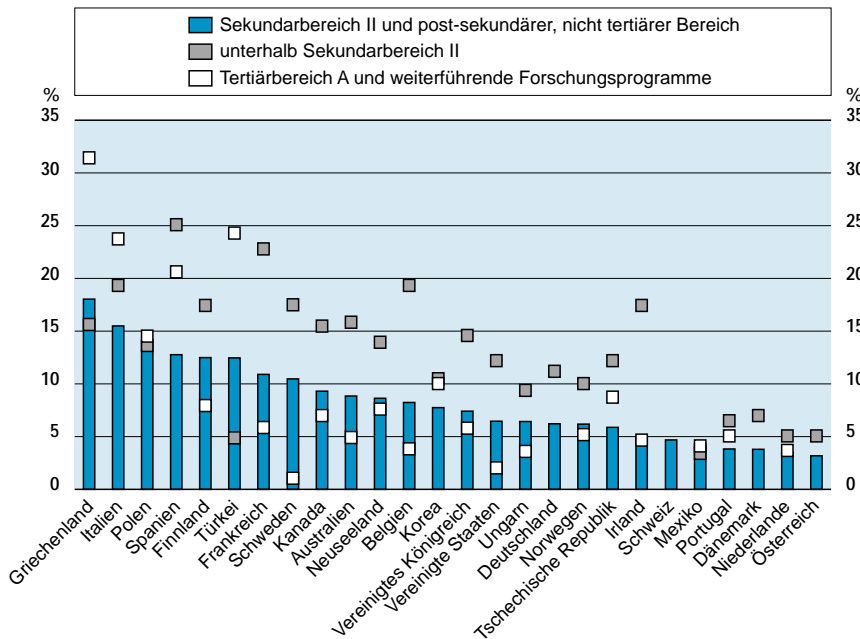
In den OECD-Ländern lag 1998 die Arbeitslosenquote bei den 20- bis 24-Jährigen mit einem Abschluss unterhalb des Sekundarbereichs II durchschnittlich bei 19 Prozent. In Dänemark, Island, Mexiko, den Niederlanden, Österreich, Portugal und der Türkei betrug sie 10 Prozent und weniger und in Belgien, Finnland, Frankreich, Italien und Spanien ungefähr 30 Prozent und darüber. Die Arbeitslosigkeit bei den 25- bis 29-Jährigen ohne Abschluss des Sekundarbereichs II ist ein anhaltendes Phänomen; sie lag 1998 im Durchschnitt noch bei 15 Prozent und erreichte in Frankreich, Spanien und der Tschechischen Republik ungefähr 25 Prozent oder mehr.

In den meisten Ländern sinkt die Arbeitslosenquote mit zunehmendem Alter und Bildungsniveau. Die Beschäftigungsaussichten für 25- bis 29jährige Absolventen des Tertiärbereiches sind relativ günstig, denn hier liegt die Arbeitslosenquote in 17 von 26 OECD-Ländern bei unter 7 Prozent. In einigen wenigen Ländern bleibt diese Quote jedoch hoch und übersteigt in Frankreich und der Türkei 10 Prozent, in Griechenland, Italien und Spanien 20 Prozent. In diesen Ländern treten auch die größten Unterschiede bei der Arbeitslosigkeit zwischen Männern und Frauen auf, wobei Frauen stets eine höhere Arbeitslosenquote aufweisen (Tabelle E1.3a).

Hohe Arbeitslosenquoten der 25- bis 29-Jährigen sind eng mit der allgemeinen Arbeitsmarktlage verbunden.

Generell steht die Arbeitslosigkeit der 25- bis 29-Jährigen, und hier insbesondere derjenigen mit einem Bildungsabschluss unterhalb des tertiären Bereichs, in engem Zusammenhang mit der allgemeinen Arbeitsmarktlage. In Ländern mit hohen Arbeitslosenquoten der arbeitsrelevanten Altersgruppen ist

Grafik E1.4. **Zahlenmäßiges Verhältnis Arbeitslose zu Bevölkerung für 20- bis 24-Jährige, nach Bildungsstand (1998)**



So wie ein Abschluss des Sekundarbereichs II in den meisten OECD-Ländern die Norm geworden ist, sind junge Menschen ohne diesen Abschluss zunehmend durch Arbeitslosigkeit bedroht.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Verhältnisses Arbeitslose zu Bevölkerung für Personen mit einem Abschluss des Sekundarbereichs II und des post-sekundären, nicht tertiären Bereichs.

Quelle: OECD.

im Allgemeinen auch die Arbeitslosigkeit bei den 25- bis 29-Jährigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich hoch.

Mit Abschluss des Sekundarbereichs II sinkt im Durchschnitt der OECD-Länder die Arbeitslosenquote der 20- bis 24-Jährigen um ungefähr 5 Prozentpunkte und die der 25- bis 29-Jährigen um 4 Prozentpunkte (Grafik E1.4). In 18 von 26 Ländern liegt dieser Anteil jugendlicher Arbeitsloser zwischen 20 und 24 Jahren mit einem Abschluss im Sekundarbereich II und einer post-sekundären, nicht tertiären Ausbildung bei unter 10 Prozent. Aber nur für acht Länder liegt dieser Anteil derjenigen mit einem Abschluss unterhalb des Sekundarbereichs II unter 10 %. Da der Abschluss eines Bildungsgangs im Sekundarbereich II inzwischen in den meisten OECD-Ländern zur Norm geworden ist, müssen viele junge Menschen, die keinen Abschluss in diesem Bereich haben, während ihres gesamten Erwerbslebens mit Beschäftigungsproblemen rechnen (Tabelle E1.3b).

In einigen wenigen Ländern liegt die Arbeitslosenquote selbst unter den 20- bis 24-Jährigen, die einen Abschluss im Sekundarbereich II erlangt haben, bei über 10 Prozent. Sogar eine beträchtliche Anzahl derjenigen mit einem tertiären Abschluss – angesichts des Alters wahrscheinlich ihr erster Abschluss – finden in einigen Ländern keine Arbeit, wenn sie in den Arbeitsmarkt eintreten wollen.

Ohne Abschluss im Sekundarbereich II ist das Verhältnis Arbeitslose zu arbeitsfähiger Bevölkerung im Durchschnitt 1,5 Mal höher.

In einigen Ländern garantiert selbst ein tertiärer Abschluss keinen Arbeitsplatz.



Arbeitslosenquote und Verhältnis von arbeitslosen Nicht-Schülern/Studierenden zur jungen Bevölkerung

Die Jugendarbeitslosenquote nach Altersgruppen ist der allgemein übliche Maßstab zur Beschreibung der Übergangsschwierigkeiten von der Schule zum Erwerbsleben. Sie spiegelt aber nur einen Teilaspekt der Situation wider. Aufgrund der unterschiedlich langen Zeit, die junge Menschen in der Ausbildung verbringen, kann sich dieselbe Quote auf ganz verschiedene Untergruppen der jungen Bevölkerung beziehen. Wenn sich beinahe alle jungen Menschen in einer bestimmten Altersgruppe noch in Ausbildung befinden, bezieht sich die Arbeitslosenquote nur auf die wenigen, die dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen. Sie kann sehr hoch erscheinen, insbesondere für die jüngste Altersgruppe, die in der Regel das Bildungssystem mit einer sehr geringen Qualifikation verlassen hat, während in Wirklichkeit nur ein sehr kleiner Teil der Altersgruppe tatsächlich arbeitslos ist. Die Einführung eines Indikators, der arbeitslose junge Menschen, die sich nicht in Ausbildung befinden, als Teil der entsprechenden Altersgruppe insgesamt zeigt, ist eine Möglichkeit, die wichtigste Zielgruppe für Bildungspolitik bzw. Jugendbeschäftigungspolitik zu definieren. Denn junge Menschen, die Arbeit suchen, solange sie sich noch innerhalb des Bildungssystems befinden, haben nicht dieselbe Einstellung zum Arbeitsmarkt wie diejenigen, die nach Verlassen des Bildungssystems in den Arbeitsmarkt eintreten. Sie suchen in der Regel eine Teilzeit- oder vorübergehende Beschäftigung, die sie mit ihrem Studium vereinbaren können.

Die Auswahl des Indikators hat beträchtliche Auswirkungen auf das Ergebnis.

Tabelle E1.5 zeigt, dass der Unterschied frappierend ist, wenn es um sehr junge Menschen geht. Im Alter von 15 bis 19 Jahren betrifft die Arbeitslosenquote nur diejenigen, die das Bildungssystem so früh wie möglich verlassen haben und deren Wissen und Fähigkeiten somit gering sind. Zu einem Zeitpunkt, in der die am stärksten benachteiligten Jugendlichen theoretisch in den Arbeitsprozess eintreten wollen, der für sie besonders schwer zugänglich ist, sind die Arbeitslosenquoten hoch und liegen im Durchschnitt bei über 20 Prozent, in einigen Fällen sogar bei 30 oder 40 Prozent. Aber dieses Bild ist besonders trügerisch, wenn es sich anstatt auf die Altersgruppe insgesamt nur auf die jüngsten Schulabgänger beschränkt. In diesem Fall beläuft sich die Jugendarbeitslosigkeit auf nur wenige Prozentpunkte, im Durchschnitt 3,5 Prozent. Dies zeigt, dass das Problem auf einer völlig anderen Ebene liegt.

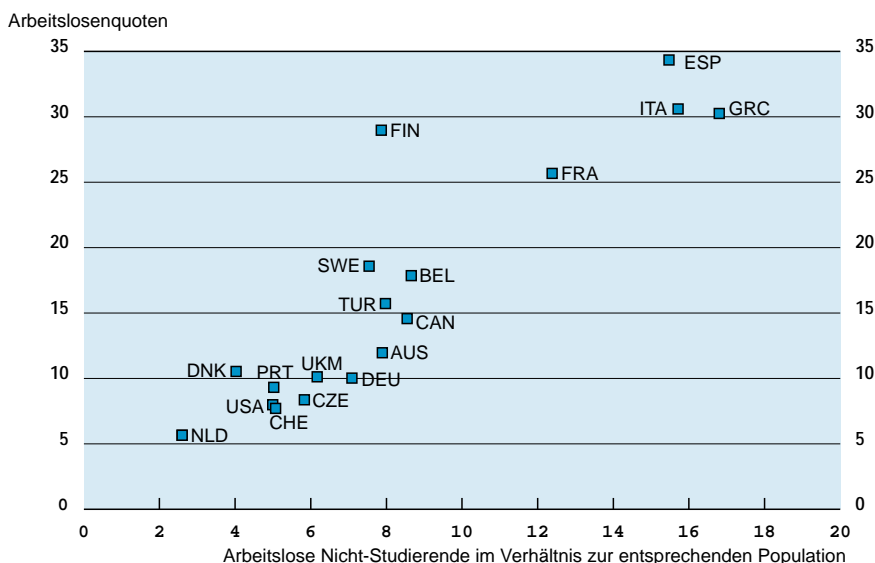
Je jünger die untersuchte Altersgruppe und je höher die durchschnittliche Anzahl der Jahre in der Ausbildung, desto größer ist der Unterschied zwischen den beiden Indikatoren.

Sogar in der allgemein üblichen Phase des Eintritts ins Arbeitsleben, d. h. ab 20 Jahren, befinden sich die Arbeitslosenquoten für junge Erwerbstätige und die für die junge Bevölkerung insgesamt auf völlig unterschiedlichem Niveau. Die Arbeitslosenquoten für die 20- bis 24-Jährigen unterscheiden sich je nach untersuchtem Land stark. Am unteren Ende der Skala liegen sie zwischen 5 bis unter 10 Prozent (Korea, Niederlande, Portugal, Schweiz, Tschechische Republik, Vereinigte Staaten) und am oberen Ende bei ungefähr 30 Prozent oder darüber in Finnland, Griechenland, Italien und Spanien. In der zweiten Gruppe ist der Eintritt ins Berufsleben für junge Menschen besonders schwierig. Aufgrund des hohen Durchschnittsalters der Absolventen bei Abschluss ihrer Ausbildung haben diejenigen, die im Alter von 20 bis 24 Jahren bereits auf dem Arbeitsmarkt sind, entweder die Schule sehr früh verlassen und gehören zu den am schlechtesten Ausgebildeten, oder sie befinden sich erst seit kurzer Zeit am Arbeitsmarkt. Dieser relative Nachteil kommt insbesondere in Ländern wie Finnland zum Tragen, in denen das Durchschnittsalter bei Schulabschluss noch

höher liegt als im OECD-Durchschnitt und in denen sich beinahe die Hälfte der Altersgruppe noch im Bildungssystem befindet (siehe Tabellen E4.1 und E2.1, die weiter unten besprochen werden).

Betrachtet man die Arbeitslosen – die sich nicht mehr im Bildungssystem befinden – als einen Teil der Altersgruppe insgesamt, erscheint das Bild weitaus weniger ernst, und die Unterschiede zwischen den Ländern treten weniger stark hervor. Aufgrund des hohen Anteils Studierender weist Finnland nun eine gemäßigte Quote auf, die sogar unter dem OECD-Durchschnitt liegt, so dass die Beschäftigungssituation der 20- bis 24-Jährigen insgesamt nicht besonders besorgniserregend erscheint. Ansonsten gibt es wenig Veränderung in der Reihenfolge der Länder, aber die Unterschiede sind geringer geworden. In den meisten Ländern bewegt sich die Jugendarbeitslosigkeit zwischen 5 und 8-9 Prozent der Altersgruppe, so dass das Problem einen anderen Stellenwert erhält. Die Länder mit den höchsten Zahlen liegen bei ungefähr 16 Prozent. Grafik E1.5 zeigt, dass sich eine Ländergruppe beständig in einer besonders schwierigen Situation bei jugendlichen Arbeitsanfängern zu befinden scheint – unabhängig von verwendetem Indikator und untersuchter Altersgruppe. Zu dieser Gruppe gehören Frankreich, Griechenland, Italien und Spanien.

Grafik E1.5. Arbeitslosenquote von Jugendlichen und arbeitslose Nicht-Schüler/Studierende im Verhältnis zur Bevölkerung, für 20-bis 24-Jährige (1998)



Quelle: OECD.

Die Situation junger Berufsanfänger erscheint besonders schwierig in Ländern wie Frankreich, Griechenland, Italien und Spanien.

E1

Daneben weist der neue Indikator auch auf einen geschlechtsspezifischen Unterschied hin. Für die 15-bis 29-Jährigen, sind in 12 von 19 Ländern mehr Frauen als Männer arbeitslos. In vielen Fällen ist dieser Unterschied beträchtlich, insbesondere wenn die Arbeitslosigkeit insgesamt sehr hoch ist. Dies trifft allerdings nicht auf den Anteil arbeitsloser Frauen innerhalb der gesamten Altersgruppe zu. Wird dieser Indikator herangezogen, ist der Anteil arbeitsloser junger Frauen tatsächlich in nur der Hälfte der 18 Länder, die diese Daten weitergeben, höher als der junger Männer, und der Unterschied zur Arbeitslosigkeit von Männern ist weniger ausgeprägt. Der Anteil der Frauen ist oftmals geringer, weil sie entweder länger an Bildungsmaßnahmen teilnehmen oder weil sie den Arbeitsmarkt mehr oder weniger freiwillig verlassen.

Ab einem Alter von 25 Jahren überwiegt der Anteil junger Menschen mit einem Arbeitsplatz. Der Abstand zwischen Arbeitslosenquote und Anteil Arbeitloser in der Altersgruppe wird in der Regel geringer, obwohl es länderspezifische Unterschiede im Niveau gibt, insbesondere, wenn junge Menschen länger im Bildungssystem verbleiben und Nicht-Beschäftigung weitverbreitet ist. In einer relativ großen Gruppe von Ländern liegt die Arbeitslosenquote bei unter 10 Prozent, da die Situation junger Menschen am Arbeitsmarkt durchschnittlich fünf bis sechs Jahre nach Verlassen des Bildungssystems stabil ist. In anderen Ländern, die bereits im Zusammenhang mit der Altersgruppe von 20 bis 24 Jahren genannt wurden, ist für junge Menschen der Zugang zum Arbeitsmarkt schwierig. In diesen Ländern liegt die Arbeitslosenquote über 15 Prozent. Zu ihnen gehören sowohl Mittelmeerländer als auch einige nordische Länder. Betrachten wir jedoch die Arbeitslosen als Teil der gesamten Altersgruppe, wobei auch die unterschiedlich lange Zeit im Bildungssystem zu berücksichtigen ist, ergibt sich ein etwas anderes Bild. Während Griechenland, Italien und Spanien nach wie vor einen sehr hohen Anteil Arbeitsloser aufweisen, liegen Dänemark, Finnland und Schweden mit ungefähr 8 Prozent nahe bei vielen anderen Ländern. Frankreich liegt dazwischen.

■ DEFINITIONEN

Die Daten stammen aus nationalen Arbeitskräfteerhebungen.

Die Erwerbsquote für eine bestimmte Altersgruppe entspricht dem Prozentsatz der Personen in der Bevölkerung der gleichen Altersgruppe, der entweder erwerbstätig oder arbeitslos ist, wobei diese Begriffe gemäß den Richtlinien der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO) definiert sind.

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

Die Arbeitslosenquote ist die Anzahl der Arbeitslosen dividiert durch die Anzahl der Erwerbspersonen (x 100). Der Bildungsstand wird gemäß ISCED-97 definiert.

In Tabelle E1.5 werden die Arbeitslosenquoten und das Verhältnis von Nicht-Schülern/Studierenden zur entsprechenden Altersgruppe aufgrund von Arbeitskräfteerhebungen zu den altersspezifischen Anteilen junger Menschen in jeder der untersuchten Kategorien berechnet. Die Definitionen der unterschiedlichen Stellungen am Arbeitsmarkt stützen sich auf die Richtlinien der ILO. Die Daten für diesen Indikator wurden aufgrund spezieller Datenerhebung für Indikator E2 berechnet, so dass einige Ergebnisse leicht von Tabelle E1.3a abweichen können.

Tabelle E1.1. Erwerbsquoten der 25- bis 64-Jährigen und der 55- bis 64-Jährigen nach Bildungsstand und Geschlecht (1998)

		25-64-Jährige					55-64-Jährige				
		Unterhalb des Sekundarbereichs II	Sekundarbereich II und postsekundärer, nicht-tertiärer Bereich	Tertiärbereich B	Tertiärbereich A und weiterführende Forschungsprogramme	Alle Bildungsbereiche	Unterhalb des Sekundarbereichs II	Sekundarbereich II und postsekundärer, nicht-tertiärer Bereich	Tertiärbereich B	Tertiärbereich A und weiterführende Forschungsprogramme	Alle Bildungsbereiche
		ISCED 0/1/2	ISCED 3 (A/B/C) / 4	ISCED 5B	ISCED 5A/6		ISCED 0/1/2	ISCED 3 (A/B/C) / 4	ISCED 5B	ISCED 5A/6	
OECD-Länder											
Australien	Männer	81	89	92	94	87	56	66	73	76	63
	Frauen	55	66	78	82	64	27	34	54	62	33
Österreich ¹	Männer	72	86	89	93	84	34	43	61	78	43
	Frauen	48	68	81	85	63	15	19	31	39	18
Belgien	Männer	70	87	91	92	81	26	42	39	65	34
	Frauen	40	68	81	85	59	10	19	23	40	14
Kanada	Männer	74	88	94	92	87	52	63	69	69	60
	Frauen	47	73	82	84	71	27	44	52	51	39
Tschechische Rep.	Männer	72	89	a	95	88	40	54	a	78	55
	Frauen	51	74	a	84	71	13	27	a	63	24
Dänemark	Männer	77	86	92	95	86	51	59	80	83	61
	Frauen	56	79	87	96	76	28	52	56	87	44
Finnland ¹	Männer	69	86	88	92	81	38	46	55	66	40
	Frauen	60	78	85	89	75	33	44	53	70	40
Frankreich	Männer	77	89	93	91	85	34	43	55	71	41
	Frauen	57	76	83	83	69	27	35	41	64	31
Deutschland	Männer	77	84	93	88	85	49	53	63	75	56
	Frauen	46	69	81	83	66	25	38	51	62	35
Griechenland ¹	Männer	40	89	88	91	87	64	51	37	61	61
	Frauen	40	54	79	83	50	27	13	14	38	25
Ungarn	Männer	49	83	a	87	73	19	34	a	56	27
	Frauen	35	67	a	78	55	6	15	a	31	10
Island	Männer	94	96	100	99	96	93	92	m	98	93
	Frauen	84	82	93	95	85	80	87	m	m	83
Irland ²	Männer	81	92	91	95	87	60	65	76	78	63
	Frauen	38	63	81	90	55	19	30	54	52	25
Italien	Männer	74	86	x(5A/6)	91	47	39	50	x(5A/6)	72	43
	Frauen	33	64	x(5A/6)	81	47	12	27	x(5A/6)	40	15
Japan	Männer	87	96	98	98	95	79	87	94	90	85
	Frauen	57	63	62	68	62	48	48	42	43	48
Korea	Männer	87	91	96	93	91	77	72	84	77	75
	Frauen	60	49	58	54	55	50	29	55	45	48
Mexiko ^{1,3}	Männer	95	97	99	96	95	84	78	86	77	84
	Frauen	39	60	55	72	44	29	38	50	44	30
Niederlande ⁴	Männer	78	88	x(5A/6)	91	86	37	45	x(5A/6)	59	45
	Frauen	44	70	x(5A/6)	82	62	14	26	x(5A/6)	39	20
Neuseeland	Männer	79	91	91	92	88	62	74	79	80	71
	Frauen	54	73	76	81	69	34	57	59	62	47
Norwegen ¹	Männer	79	91	96	93	90	63	76	75	88	75
	Frauen	61	81	93	90	80	46	66	80	84	60
Polen	Männer	69	85	x(5A/6)	92	82	42	41	x(5A/6)	72	45
	Frauen	48	71	x(5A/6)	87	68	23	24	x(5A/6)	49	26
Portugal	Männer	90	87	89	96	90	68	64	54	84	69
	Frauen	69	80	83	93	72	42	29	35	64	42
Spanien	Männer	82	91	95	92	86	55	65	68	78	58
	Frauen	39	68	78	85	51	19	36	33	61	21
Schweden ⁴	Männer	80	89	88	93	87	66	73	79	82	72
	Frauen	67	83	86	92	81	53	67	74	81	64
Schweiz	Männer	90	94	97	96	94	76	81	89	83	82
	Frauen	65	75	85	84	74	46	54	80	68	52
Türkei	Männer	86	90	x(5A/6)	89	87	60	44	x(5A/6)	47	58
	Frauen	27	34	x(5A/6)	76	30	26	5	x(5A/6)	26	26
Vereinigtes Königreich	Männer	68	88	91	93	86	52	66	67	69	63
	Frauen	52	76	85	87	73	43	63	64	63	55
Vereinigte Staaten	Männer	75	88	92	94	88	53	68	72	77	68
	Frauen	50	73	82	82	73	36	54	64	65	53
Ländermittel	Männer	78	89	93	93	87	54	61	69	75	60
	Frauen	51	69	80	83	64	31	39	51	55	37
WEI-Teilnehmerstaaten^{1,5}											
Argentinien	Männer	94	93	95	97	m	m	m	m	m	m
	Frauen	50	61	84	90	m	m	m	m	m	m
Brasilien	Männer	87	88	91	93	m	m	m	m	m	m
	Frauen	51	64	81	85	m	m	m	m	m	m
Chile	Männer	95	94	95	94	m	m	m	m	m	m
	Frauen	37	54	71	80	m	m	m	m	m	m
Indonesien	Männer	96	94	x(5A/6)	97	m	m	m	m	m	m
	Frauen	41	54	x(5A/6)	85	m	m	m	m	m	m
Malaysia	Männer	97	97	x(5A/6)	95	m	m	m	m	m	m
	Frauen	41	59	x(5A/6)	84	m	m	m	m	m	m
Paraguay	Männer	99	97	100	97	m	m	m	m	m	m
	Frauen	64	74	86	84	m	m	m	m	m	m
Philippinen	Männer	90	85	a	83	m	m	m	m	m	m
	Frauen	51	48	a	47	m	m	m	m	m	m
Uruguay	Männer	95	94	x(5A/6)	96	m	m	m	m	m	m
	Frauen	69	77	x(5A/6)	87	m	m	m	m	m	m

1. Referenzjahr 1997.

2. ISCED 5B schließt einige ISCED 4 ein.

3. ISCED 2 schließt einige ISCED 3A ein.

4. ISCED 4 ist in ISCED 5B enthalten.

5. ISCED 0/1/2 umfasst für WEI-Teilnehmerstaaten nur ISCED 2.

Quelle : OECD-Datenbank. Anmerkungen s. Anhang 3.

Tabelle E1.2. Arbeitslosenquoten der 25- bis 64-Jährigen sowie der 30- bis 44-Jährigen, nach Bildungsstand und Geschlecht (1998)

		25-64-Jährige					30-44-Jährige				
		Unterhalb des Sekundarbereichs II	Sekundarbereich II und postsekundärer, nicht-tertiärer Bereich	Tertiärbereich B	Tertiärbereich A und weiterführende Forschungsprogramme	Alle Bildungsbereiche	Unterhalb des Sekundarbereichs II	Sekundarbereich II und postsekundärer, nicht-tertiärer Bereich	Tertiärbereich B	Tertiärbereich A und weiterführende Forschungsprogramme	Alle Bildungsbereiche
		ISCED 0/1/2	ISCED 3 (A/B/C) / 4	ISCED 5B	ISCED 5A/6		ISCED 0/1/2	ISCED 3 (A/B/C) / 4	ISCED 5B	ISCED 5A/6	
OECD-Länder											
Australien	Männer	10.4	5.8	3.5	2.8	6.6	11.0	5.2	3.2	2.6	6.4
	Frauen	7.5	5.9	4.7	3.0	5.8	8.7	6.3	5.0	3.6	6.6
Österreich ¹	Männer	7.0	3.3	2.5	2.2	3.8	7.4	2.8	2.2	2.3	3.4
	Frauen	6.5	3.6	2.5	3.3	4.2	6.4	3.4	2.1	4.0	4.1
Belgien	Männer	10.5	5.0	2.5	2.7	6.4	10.8	4.3	1.9	2.2	6.0
	Frauen	17.6	10.9	3.5	4.5	10.3	19.7	10.3	3.4	3.8	10.5
Kanada	Männer	11.9	7.8	7.1	3.9	7.6	13.3	7.4	6.5	3.8	7.4
	Frauen	12.3	8.2	6.7	4.1	7.6	14.3	8.5	6.2	4.3	7.7
Tschechische Rep.	Männer	15.4	3.2	a	1.7	3.9	20.0	3.0	a	1.1	3.9
	Frauen	14.0	6.4	a	2.3	7.1	18.1	6.6	a	2.8	7.7
Dänemark	Männer	4.2	3.3	2.6	3.9	3.4	2.8	2.8	1.8	4.9	2.8
	Frauen	9.6	6.3	2.8	7.4	6.0	11.6	5.1	2.6	7.6	5.7
Finnland ¹	Männer	14.5	11.8	7.4	4.6	10.7	14.3	10.5	6.3	3.9	9.6
	Frauen	17.0	12.2	8.6	4.5	11.5	18.1	11.2	8.6	4.0	10.5
Frankreich	Männer	13.5	7.7	6.5	5.3	9.2	14.5	6.7	5.4	4.3	8.7
	Frauen	16.5	12.2	6.9	8.0	12.5	19.1	12.0	5.8	8.2	12.9
Deutschland	Männer	17.6	9.7	5.2	4.8	10.7	16.0	8.4	3.1	4.1	7.7
	Frauen	14.7	11.1	8.0	5.9	10.7	15.0	10.2	6.2	5.7	9.7
Griechenland ¹	Männer	4.5	5.8	6.8	4.6	5.0	4.7	4.4	4.0	2.7	4.2
	Frauen	10.1	15.1	11.2	9.9	11.7	13.3	13.5	6.6	6.7	11.7
Ungarn	Männer	12.9	6.5	a	2.0	7.2	15.8	6.6	a	1.7	7.6
	Frauen	9.9	5.8	a	1.5	6.0	11.4	6.0	a	1.3	6.4
Island	Männer	2.7	0.8	1.4	0.7	1.4	2.2	0.3	m	0.4	0.8
	Frauen	3.9	2.3	0.6	1.0	2.7	4.5	2.7	m	0.9	2.9
Irland ²	Männer	11.7	4.2	2.5	2.9	7.4	13.0	3.5	2.1	2.3	7.3
	Frauen	11.4	4.8	3.0	3.9	6.5	12.2	5.0	2.4	4.3	6.5
Italien	Männer	8.2	6.4	x(5A/6)	4.8	7.1	8.2	5.0	x(5A/6)	4.1	6.4
	Frauen	16.4	11.7	x(5A/6)	9.5	13.3	19.7	10.2	x(5A/6)	7.6	13.1
Japan	Männer	5.2	3.4	2.4	2.1	3.3	m	m	m	m	m
	Frauen	3.0	3.1	3.6	3.1	3.2	m	m	m	m	m
Korea	Männer	8.2	7.4	6.9	4.7	6.9	9.8	6.2	5.8	4.1	6.2
	Frauen	4.0	5.4	6.2	2.7	4.5	5.7	5.0	8.8	0.4	4.9
Mexiko ^{1,3}	Männer	1.7	2.0	2.1	2.4	1.8	1.7	0.9	0.2	1.4	1.6
	Frauen	3.3	4.6	1.9	2.6	3.4	3.8	3.7	2.8	1.6	3.4
Niederlande ⁴	Männer	4.6	2.1	x(5A/6)	1.9	2.8	5.0	2.0	x(5A/6)	1.9	2.6
	Frauen	7.7	4.2	x(5A/6)	2.7	4.8	8.5	5.0	x(5A/6)	3.0	5.1
Neuseeland	Männer	10.8	4.4	5.1	4.0	5.8	11.8	4.4	5.5	5.1	6.2
	Frauen	9.9	5.1	4.0	4.4	5.9	11.6	5.2	4.1	5.2	6.3
Norwegen ¹	Männer	4.2	2.9	1.7	1.8	2.8	6.4	2.9	1.8	1.4	3.1
	Frauen	3.8	3.4	1.6	1.6	2.9	4.2	3.7	2.2	1.0	3.2
Polen	Männer	12.7	7.2	x(5A/6)	2.2	7.5	8.1	7.9	x(5A/6)	0.7	7.3
	Frauen	15.1	11.5	x(5A/6)	2.8	10.8	13.5	13.8	x(5A/6)	2.0	12.0
Portugal	Männer	3.3	3.3	3.1	1.6	3.2	2.9	3.7	6.7	0.4	2.9
	Frauen	5.7	5.4	1.0	4.2	5.3	6.3	4.7	0.8	2.9	5.4
Spanien	Männer	12.6	9.9	8.4	8.6	11.3	13.6	8.6	6.3	6.2	10.9
	Frauen	25.6	22.7	23.9	17.0	23.0	29.5	22.7	22.9	14.2	23.8
Schweden ⁴	Männer	9.8	8.2	6.0	4.2	7.7	11.3	8.5	5.6	4.7	8.1
	Frauen	11.1	7.5	4.2	3.0	6.9	15.8	7.9	4.3	3.8	7.6
Schweiz	Männer	6.2	2.9	m	m	3.0	m	2.8	m	m	2.6
	Frauen	5.3	2.7	m	m	3.6	m	3.1	m	m	3.7
Türkei	Männer	4.6	4.6	x(5A/6)	3.7	4.5	4.6	3.2	x(5A/6)	1.5	4.1
	Frauen	2.5	13.6	x(5A/6)	5.7	3.9	3.0	10.3	x(5A/6)	3.1	3.9
Vereinigtes Königreich	Männer	13.7	5.3	3.5	2.3	5.6	15.7	4.8	3.4	1.8	5.1
	Frauen	7.3	4.5	1.7	3.0	4.4	10.3	4.9	1.9	3.1	4.9
Vereinigte Staaten	Männer	8.0	4.6	3.2	1.7	4.1	9.2	4.5	2.7	1.3	4.0
	Frauen	9.3	4.2	3.0	1.9	3.8	12.8	4.8	3.4	1.8	4.4
Ländermittel	Männer	8.9	5.3	4.3	3.3	5.7	9.8	4.9	3.9	2.7	5.5
	Frauen	10.0	7.6	5.2	4.6	7.2	12.2	7.6	5.3	4.1	7.6
WEI-Teilnehmerstaaten^{1,5}											
Brasilien	Männer	5.9	4.7	2.7	3.7	m	m	m	m	m	m
	Frauen	12.5	9.0	3.4	1.5	m	m	m	m	m	m
Chile	Männer	4.7	4.1	5.6	2.4	m	m	m	m	m	m
	Frauen	3.6	5.0	7.7	2.3	m	m	m	m	m	m
Indonesien	Männer	1.8	3.7	x(5A/6)	7.9	m	m	m	m	m	m
	Frauen	3.3	8.1	x(5A/6)	21.0	m	m	m	m	m	m
Malaysia	Männer	1.1	0.8	x(5A/6)	0.4	m	m	m	m	m	m
	Frauen	1.3	1.0	x(5A/6)	0.7	m	m	m	m	m	m
Paraguay	Männer	2.6	2.8	3.5	2.8	m	m	m	m	m	m
	Frauen	5.5	4.5	2.5	2.7	m	m	m	m	m	m
Philippinen	Männer	5.4	6.8	a	8.8	m	m	m	m	m	m
	Frauen	6.4	5.9	a	9.2	m	m	m	m	m	m
Uruguay	Männer	5.4	5.2	x(5A/6)	1.4	m	m	m	m	m	m
	Frauen	12.8	8.7	x(5A/6)	2.7	m	m	m	m	m	m

1. Referenzjahr 1997.

2. ISCED 5B schließt einige ISCED 4 ein.

3. ISCED 2 schließt einige ISCED 3A ein.

4. ISCED 4 ist in ISCED 5B enthalten.

5. ISCED 0/1/2 umfasst für WEI-Teilnehmerstaaten nur ISCED 2.

Quelle : OECD-Datenbank. Anmerkungen s. Anhang 3.



Tabelle E1.3a. **Arbeitslosenquoten junger Menschen, nach Bildungsstand und Altersgruppe (1998)**

	Unterhalb des Sekundarbereichs II			Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich			Tertiärbereich B		Tertiärbereich A und weiterführende Forschungsprogramme		Alle Bildungsbereiche		
	ISCED 0/1/2			ISCED 3 (A/B/C) / 4			ISCED 5B		ISCED 5A/6				
	15-19	20-24	25-29	15-19	20-24	25-29	20-24	25-29	20-24	25-29	15-19	20-24	25-29
Australien	23.6	20.8	12.7	12.0	10.8	6.8	6.9	5.4	5.2	2.7	19.4	12.0	7.4
Österreich ¹	8.4	7.6	10.9	8.8	4.3	3.2	4.1	3.8	m	4.2	8.6	4.7	4.4
Belgien	33.3	30.5	20.9	20.8	16.8	11.4	8.5	5.0	6.5	5.7	28.2	17.8	11.0
Kanada	22.7	22.6	18.5	15.8	12.2	10.1	9.1	7.0	8.8	4.8	20.0	12.6	8.9
Tschechische Rep.	31.3	22.8	26.5	23.4	8.2	6.8	a	a	10.9	3.3	25.1	9.1	7.5
Dänemark	8.3	9.2	10.4	12.1	4.8	5.9	9.5	4.7	m	9.5	8.6	6.1	6.4
Finnland ¹	34.5	29.1	23.5	31.8	20.7	15.4	15.9	12.2	13.5	8.5	33.6	21.3	14.8
Frankreich	23.8	37.2	26.7	26.5	22.8	15.4	14.7	10.5	18.4	11.1	24.4	25.6	16.1
Deutschland	6.9	16.3	20.4	7.3	8.2	7.7	m	4.8	m	4.9	7.6	9.9	8.7
Griechenland ¹	29.0	20.5	13.0	54.7	33.9	16.2	33.0	21.5	40.9	22.8	39.6	30.3	16.8
Ungarn	39.1	17.8	18.0	20.0	10.4	7.2	a	a	4.6	2.5	26.2	11.4	8.4
Island	8.4	6.6	7.4	8.5	1.5	1.8	6.2	m	m	2.9	8.4	4.2	4.2
Irland ²	16.9	22.3	15.1	10.8	7.4	4.6	5.4	3.5	5.4	3.1	14.3	10.3	6.9
Italien	38.8	28.8	18.9	42.5	32.9	18.6	x(5A/6)	x(5A/6)	35.0	27.0	39.8	31.3	19.5
Korea	21.7	17.0	14.5	20.5	14.7	9.8	15.6	7.8	13.5	7.9	20.9	14.8	9.3
Mexiko ^{1,3}	6.0	5.3	3.4	20.1	6.3	6.4	6.9	3.7	8.6	4.9	6.9	5.8	4.0
Niederlande ⁴	12.9	6.8	5.9	7.3	4.3	1.9	x(5A/6)	x(5A/6)	4.8	1.5	11.8	5.6	3.6
Neuseeland	25.8	20.7	17.4	13.3	11.0	6.1	14.0	7.4	8.8	4.1	17.4	12.6	7.8
Norwegen ¹	26.0	13.2	9.1	13.1	8.0	5.0	5.9	3.1	8.7	5.3	16.0	8.6	5.6
Polen	26.8	21.5	12.6	35.3	22.3	12.6	x(5A/6)	x(5A/6)	17.0	6.5	30.9	21.9	11.8
Portugal	13.9	7.8	5.1	14.7	9.7	5.1	2.2	2.5	6.1	8.1	13.9	8.0	5.3
Spanien	40.9	29.4	24.6	42.5	32.2	21.9	31.7	19.5	43.6	28.6	41.2	31.9	24.3
Schweden ⁴	18.4	26.7	21.2	29.1	14.8	10.2	7.1	6.7	1.2	3.4	20.4	15.4	10.1
Schweiz	m	m	m	m	6.1	m	m	m	m	m	m	7.7	5.1
Türkei	8.5	9.2	6.4	29.4	25.5	10.5	x(5A/6)	x(5A/6)	32.5	11.3	12.2	15.5	7.8
Vereinigtes Königreich	29.6	24.5	19.8	13.1	9.9	7.3	6.1	2.5	6.8	2.9	15.5	10.1	7.0
Vereinigte Staaten	18.3	17.8	12.1	9.9	8.5	6.3	1.9	3.2	2.3	1.9	15.2	8.4	5.3
Ländermittel	22.1	18.9	15.2	20.9	13.6	9.0	10.8	7.1	13.8	7.7	20.2	13.8	9.2

1. Referenzjahr 1997.

2. ISCED 5B schließt einige ISCED 4 ein.

3. ISCED 2 schließt einige ISCED 3A ein.

4. ISCED 4 ist in ISCED 5B enthalten.

Quelle: OECD-Datenbank. Anmerkungen s. Anhang 3.

Tabelle E1.3b. **Arbeitslosigkeit junger Menschen im Verhältnis zur Bevölkerung, nach Bildungsstand und Altersgruppe (in %, 1998)**

	Unterhalb des Sekundarbereichs II			Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich			Tertiärbereich B		Tertiärbereich A und weiterführende Forschungsprogramme		Alle Bildungsbereiche		
	ISCED 0/1/2			ISCED 3 (A/B/C) / 4			ISCED 5B		ISCED 5A/6				
	15-19	20-24	25-29	15-19	20-24	25-29	20-24	25-29	20-24	25-29	15-19	20-24	25-29
Australien	11.8	15.8	9.2	8.8	8.8	5.9	6.4	4.7	4.9	2.5	11.0	9.9	6.2
Österreich ¹	3.1	5.0	8.0	5.7	3.2	2.8	3.1	3.3	m	3.7	3.6	3.5	3.7
Belgien	1.7	19.3	16.3	3.2	8.2	10.0	7.0	4.8	3.8	5.3	2.1	10.1	9.7
Kanada	9.5	15.5	12.9	10.1	9.3	8.5	7.4	6.4	7.0	4.3	9.7	9.6	7.6
Tschechische Rep.	2.1	12.2	17.6	14.8	5.9	5.5	a	a	8.7	2.8	5.7	6.4	6.1
Dänemark	5.3	7.0	8.4	9.8	3.8	5.0	7.7	4.0	m	9.4	5.6	4.7	5.4
Finnland ¹	8.0	17.4	17.6	13.7	12.5	12.2	11.8	10.3	7.9	7.4	9.4	13.1	12.0
Frankreich	1.6	22.8	20.8	4.1	10.9	13.6	6.8	9.5	5.8	8.8	1.9	12.7	13.7
Deutschland	2.0	11.2	14.0	4.6	6.2	6.3	m	4.5	m	4.3	2.3	7.1	7.0
Griechenland ¹	3.3	15.6	9.6	12.7	18.0	12.9	30.4	19.4	31.4	20.1	5.8	18.2	13.5
Ungarn	2.7	9.4	10.3	7.4	6.4	5.5	a	a	3.6	2.0	4.0	6.9	6.1
Island	5.4	5.6	6.3	7.3	1.1	1.4	6.2	m	m	2.8	5.4	3.4	3.5
Irland ²	3.4	17.4	11.5	5.3	4.9	4.1	4.0	3.2	4.7	2.9	3.9	7.5	6.0
Italien	5.8	19.3	13.1	13.8	15.5	13.2			23.7	21.5	7.0	16.8	13.8
Korea	0.8	10.5	10.2	6.0	7.7	6.4	12.7	6.1	10.0	6.0	2.2	8.6	6.5
Mexiko ³	2.8	3.4	2.3	9.1	4.4	4.6	4.9	2.7	4.1	4.1	3.1	3.6	2.8
Niederlande ⁴	7.0	5.1	4.5	4.6	3.5	1.7	x(5A/6)	x(5A/6)	3.7	1.4	6.7	4.5	3.2
Neuseeland	10.9	13.9	11.4	8.2	8.6	4.9	11.5	6.1	7.6	3.7	9.4	9.6	6.2
Norwegen ¹	8.7	10.0	7.6	6.7	6.2	4.3	4.2	2.8	5.2	4.5	7.3	6.3	4.7
Polen	1.8	13.6	10.2	18.2	13.8	10.3	x(5A/6)	x(5A/6)	14.5	6.0	3.7	13.8	9.8
Portugal	3.6	6.5	4.5	3.4	3.8	3.9	1.6	2.3	5.0	7.5	3.6	5.3	4.5
Spanien	13.7	25.1	20.1	5.5	12.8	17.5	25.4	17.9	20.6	23.4	10.9	19.4	20.0
Schweden ⁴	5.5	17.5	15.9	16.1	10.5	8.7	3.3	5.0	1.1	3.1	6.0	10.1	8.3
Schweiz	m	m	m	m	4.7	m	m	m	m	m	m	5.4	4.6
Türkei	3.1	4.9	3.7	11.2	12.5	7.7	x(5A/6)	x(5A/6)	24.3	10.4	4.6	8.2	4.9
Vereinigtes Königreich	12.7	14.6	11.9	8.7	7.4	6.2	5.2	2.4	5.8	2.7	9.6	7.7	5.8
Vereinigte Staaten	8.1	12.2	8.7	6.4	6.5	5.3	1.6	2.9	2.0	1.7	7.6	6.5	4.5
Ländermittel	5.6	12.7	11.0	8.7	8.0	7.3	8.5	6.2	9.3	6.6	5.8	8.9	7.4

1. Referenzjahr 1997.

2. ISCED 5B schließt einige ISCED 4 ein.

3. ISCED 2 schließt einige ISCED 3A ein.

4. ISCED 4 ist in ISCED 5B enthalten.

Quelle: OECD-Datenbank. Anmerkungen s. Anhang 3.



Tabelle E1.4. **Jugendarbeitslosigkeit und das zahlenmäßige Verhältnis arbeitslose Nicht-Schüler/Nicht-Studierende zu Gesamtbevölkerung, nach Altersgruppe und Geschlecht (1998)**

		Arbeitslosenquoten				Verhältnis arbeitslose Nicht-Schüler/Nicht-Studenten zu Gesamtbevölkerung			
		15-19-J.	20-24-J.	25-29-J.	15-29-J.	15-19-J.	20-24-J.	25-29-J.	15-29-J.
Australien	Männer	20.4	12.8	8.2	12.6	7.0	9.4	6.9	7.8
	Frauen	18.4	11.0	6.4	11.1	5.2	6.3	4.1	5.1
	M+F	19.4	12.0	7.4	11.9	6.1	7.9	5.5	6.5
Belgien	Männer	24.0	15.9	9.2	12.3	2.0	8.3	7.8	6.1
	Frauen	35.0	20.3	13.1	16.4	1.9	9.0	10.3	7.2
	M+F	28.2	17.8	11.0	14.1	1.9	8.7	9.0	6.7
Kanada	Männer	23.7	16.7	11.4	15.7	4.1	10.3	9.7	8.0
	Frauen	18.8	12.2	8.6	12.0	2.2	6.8	6.2	5.1
	M+F	21.3	14.6	10.1	14.0	3.2	8.5	7.9	6.6
Tschechische Republik	Männer	17.0	7.3	4.5	7.2	4.0	5.9	3.8	4.6
	Frauen	22.8	9.8	10.4	11.6	3.9	5.7	6.7	5.5
	M+F	19.4	8.4	6.8	9.0	4.0	5.8	5.1	5.0
Dänemark ¹	Männer	2.4	9.3	11.5	8.7	0.7	3.7	4.9	3.3
	Frauen	3.4	11.9	16.9	12.3	0.9	4.3	6.7	4.3
	M+F	2.8	10.5	14.0	10.4	0.8	4.0	5.8	3.8
Finnland	Männer	48.8	28.0	14.5	25.0	3.2	10.0	8.2	7.1
	Frauen	44.4	30.2	14.9	26.3	3.3	5.7	7.3	5.4
	M+F	46.4	29.0	14.7	25.6	3.2	7.9	7.7	6.2
Frankreich	Männer	20.9	22.1	14.6	17.4	2.2	11.5	13.4	9.1
	Frauen	32.3	29.8	18.0	22.3	1.4	13.2	13.9	9.6
	M+F	24.3	25.7	16.1	19.6	1.8	12.4	13.7	9.3
Deutschland	Männer	7.3	11.1	9.4	9.7	1.8	8.4	7.9	6.1
	Frauen	8.3	8.6	8.0	8.3	1.4	5.5	5.7	4.2
	M+F	7.7	10.0	8.8	9.0	1.6	7.1	6.8	5.2
Griechenland ¹	Männer	27.9	21.4	12.3	17.2	3.8	13.3	11.0	9.1
	Frauen	52.6	39.5	22.5	32.3	6.3	19.7	14.9	13.5
	M+F	39.6	30.3	16.8	24.2	5.1	16.8	13.1	11.4
Italien	Männer	34.5	27.2	16.1	22.2	6.7	15.9	12.5	12.0
	Frauen	46.1	34.9	23.1	29.8	6.4	15.5	14.0	12.4
	M+F	39.1	30.6	19.1	25.5	6.5	15.7	13.2	12.2
Korea ¹	Männer	11.8	8.9	4.9	6.4	m	m	m	m
	Frauen	8.5	3.8	2.8	3.8	m	m	m	m
	M+F	9.9	5.7	4.1	5.2	m	m	m	m
Niederlande	Männer	10.0	6.4	3.7	5.8	0.7	3.1	2.7	2.2
	Frauen	13.8	5.1	3.7	6.4	0.9	2.1	2.7	2.0
	M+F	11.8	5.6	3.6	6.1	0.8	2.6	2.7	2.1
Portugal	Männer	8.4	7.8	4.9	6.6	1.9	4.7	4.0	3.5
	Frauen	18.4	10.9	8.2	10.6	3.5	5.3	5.8	4.9
	M+F	12.9	9.3	6.4	8.5	2.7	5.0	4.9	4.2
Spanien	Männer	41.2	28.2	20.1	26.0	9.4	14.5	15.2	13.3
	Frauen	55.6	41.8	31.2	38.3	8.0	16.4	18.3	14.6
	M+F	47.2	34.4	25.1	31.5	8.7	15.5	16.7	14.0
Schweden	Männer	20.7	20.3	10.8	15.3	1.4	9.2	6.1	6.0
	Frauen	24.2	16.5	10.9	14.5	1.9	5.8	5.2	4.6
	M+F	22.6	18.6	10.9	14.9	1.7	7.5	5.7	5.3
Schweiz	Männer	m	6.0	4.5	5.6	m	4.3	4.2	3.3
	Frauen	m	8.8	5.7	7.3	m	5.8	4.8	4.3
	M+F	m	7.7	5.1	6.5	m	5.1	4.5	3.8
Türkei	Männer	12.5	16.7	7.3	11.7	6.1	12.3	7.0	8.1
	Frauen	12.3	13.9	9.5	12.1	3.3	4.5	3.0	3.6
	M+F	12.5	15.7	7.9	11.8	4.7	8.0	5.0	5.8
Vereinigtes Königreich	Männer	17.0	11.7	7.7	11.0	7.0	8.1	6.5	7.2
	Frauen	13.7	8.1	6.1	8.5	4.4	4.1	3.9	4.1
	M+F	15.5	10.1	7.0	9.9	5.7	6.2	5.2	5.7
Vereinigte Staaten ¹	Männer	16.6	8.8	4.3	8.5	2.5	5.5	3.7	3.8
	Frauen	14.1	7.1	5.9	8.1	1.9	4.5	4.4	3.6
	M+F	15.4	8.0	5.1	8.3	2.2	5.0	4.0	3.7
Ländermittel	Männer	20.3	15.1	9.5	12.9	3.8	8.8	7.5	6.7
	Frauen	24.6	17.1	11.9	15.4	3.3	7.8	7.7	6.3
	M+F	22.0	16.0	10.5	14.0	3.6	8.3	7.6	6.5

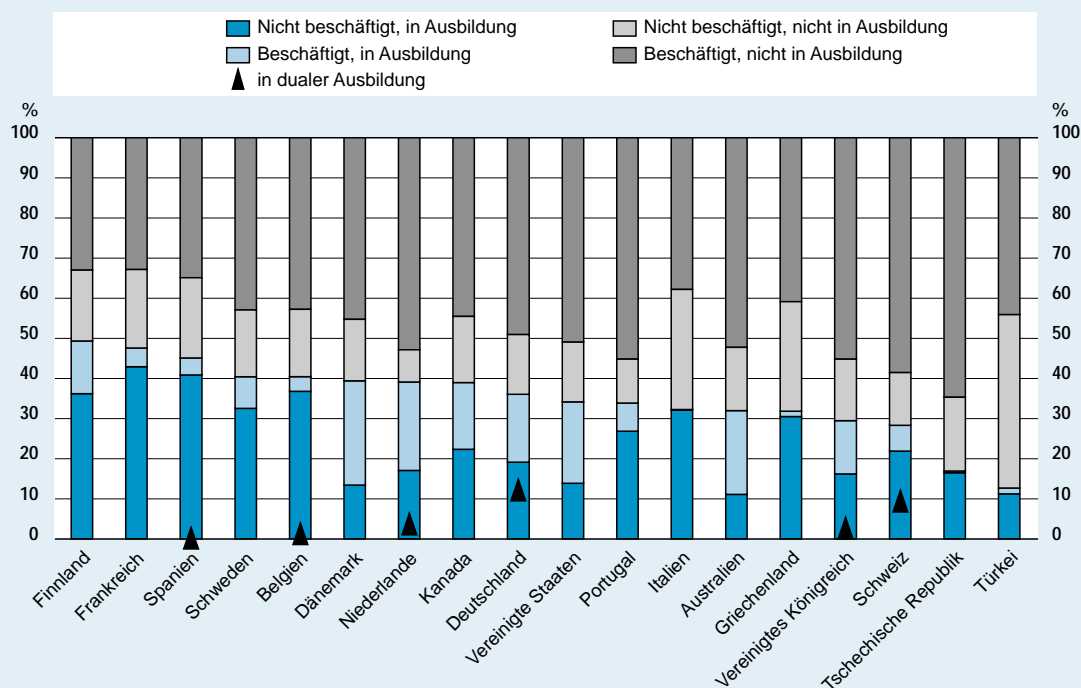
1. Referenzjahr 1997.

Quelle: OECD-Datenbank. Anmerkungen s. Anhang 3.

BILDUNG UND BESCHÄFTIGUNG JUNGER MENSCHEN

- Mit zunehmendem Alter steigt der Anteil junger Menschen, die sich nicht mehr in der Ausbildung befinden, und ihr Anteil an der Erwerbsbevölkerung nimmt zu. In den meisten Ländern steigt der Anteil junger Menschen, die nicht in Ausbildung sind, auf 50 bis 70 Prozent für die 20- bis 24-Jährigen.
- In einigen Ländern erfolgen Bildung und Arbeit überwiegend nacheinander, während sie in anderen parallel stattfinden können. Duale Ausbildungsgänge, in europäischen Ländern relativ weit verbreitet, bieten eine kohärente berufliche Ausbildung an, die zu allgemein festgelegten und anerkannten Berufsabschlüssen führt. Viele junge Menschen sind auch neben Schule bzw. Hochschule in einem Beschäftigungsverhältnis. Diese Form des ersten Kontakts mit dem Arbeitsmarkt ist ein bedeutendes Merkmal des Übergangsprozesses in vielen Ländern.

Grafik E2.1. Bildungs- und Beschäftigungsstatus junger Menschen im Alter von 20 bis 24 (1998)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils junger Menschen in der Altersgruppe 20 bis 24 Jahre (in %), die sich in Ausbildung befinden.

Quelle: OECD.

■ POLITISCHER HINTERGRUND

Es gibt große Unterschiede hinsichtlich des Ausmaßes, in dem junge Menschen Arbeit und Ausbildung miteinander verbinden und zu einer längeren Ausbildung tendieren.

Alle OECD-Mitgliedsländer erleben einen rapiden gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Umbruch, der die Unsicherheit des Übergang ins Erwerbsleben erhöht. In der Regel kommen junge Menschen zum ersten Mal während ihrer Ausbildung oder nach Abschluss der Erstausbildung in Berührung mit dem Erwerbsleben. Innerhalb der OECD gibt es große Unterschiede hinsichtlich des Ausmaßes, in dem junge Menschen Arbeit und Ausbildung miteinander verbinden und zu einer längeren Ausbildung tendieren. Die allgemeine Arbeitsmarktlage scheint beide Phänomene entscheidend zu beeinflussen.

■ ERGEBNISSE UND ERLÄUTERUNGEN

Als junger Erwachsener hat man in der Regel die Erstausbildung beendet und tritt zum ersten Mal in den Arbeitsmarkt ein. In einigen Ländern erfolgen Bildung und Arbeit überwiegend nacheinander, während sie in anderen parallel stattfinden können. Die verschiedenen Muster dieses zeitlichen Ablaufs können entscheidende Auswirkung auf den Erfolg des Übergangs haben. Interessant ist zum Beispiel, in welchem Ausmaß der letztendliche (definitive) Eintritt in den Arbeitsmarkt durch Arbeit während der Schulzeit begünstigt wird. Tabelle E2.1 zeigt die Arbeits-/Ausbildungssituation in einer Reihe von OECD-Ländern für die Altersgruppen 15 bis 19, 20 bis 24 und 25 bis 29 Jahre und für alle jungen Menschen zwischen 15 und 29 Jahren..

Arbeit und Ausbildung verbinden

Duale Ausbildungsgänge und andere Kombinationsmöglichkeiten von Arbeit und Ausbildung sind in einigen Ländern weit verbreitet, in anderen hingegen selten.

Erwerbstätigkeit während der Ausbildungsphase kann in dualen Ausbildungsgängen oder in der Form von Teilzeitbeschäftigung in der außerschulischen Zeit vorkommen. In europäischen Ländern wie Deutschland, der Schweiz und in geringerem Maße auch in den Niederlanden und dem Vereinigten Königreich sind duale Ausbildungsgänge relativ weit verbreitet. Sie bieten eine kohärente berufliche Ausbildung an, die zu allgemein festgelegten und anerkannten Berufsabschlüssen führt. Viele junge Menschen sind auch neben Schule bzw. Hochschule in einem Beschäftigungsverhältnis. Diese Form des ersten Kontakts mit dem Arbeitsmarkt ist ein bedeutendes Merkmal des Übergangsprozesses in Australien, Dänemark, Kanada, den Niederlanden, den Vereinigten Staaten und dem Vereinigten Königreich und in geringerem Maße in Deutschland, Finnland, Österreich und Schweden. Zu den Ländern, in denen Schule und Arbeit kaum parallel verlaufen, gehören Belgien, Frankreich, Griechenland, Italien, Spanien, die Tschechische Republik und die Türkei. Mit zunehmendem Alter befinden sich immer weniger junge Menschen in Ausbildung, so dass auch immer weniger Arbeit und Studium miteinander verbinden.

Während der Ausbildungsjahre ist die Beschäftigungssituation für Männer und Frauen in den meisten Ländern ähnlich.

Die Beschäftigungssituation von Männern und Frauen ist während der Ausbildungsjahre mit Ausnahme von Deutschland und Österreich, in denen die Beteiligung von Männern an dualen Bildungsgängen höher ist, weitgehend ähnlich. Interessant ist, dass in Finnland, Kanada, Schweden, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten im Alter von 15 bis 29 Jahren mehr Frauen außerschulische Arbeit und Ausbildung miteinander verbinden als Männer (Tabelle E2.1a, b).

Eintritt in den Arbeitsmarkt nach Beendigung der Schulzeit

Mit zunehmendem Alter steigt der Anteil junger Menschen, die sich nicht mehr in der Ausbildung befinden, und ihr Anteil an der Erwerbsbevölkerung nimmt zu. In den meisten Ländern liegt der Anteil junger Menschen, die nicht in Ausbildung sind, zwischen 13 und 35 Prozent für die 15- bis 19-Jährigen, steigt auf 50 bis 70 Prozent für die 20- bis 24-Jährigen und erreicht 80 bis 95 Prozent für die Altersgruppe der 25- bis 29-Jährigen. In vielen OECD-Ländern beginnt der Übergang junger Menschen in das Arbeitsleben jedoch zu einem späteren Zeitpunkt und erstreckt sich in einigen Ländern auch über einen längeren Zeitraum. Diese fortgesetzte Tendenz spiegelt nicht nur den Bildungsbedarf, sondern auch die allgemeine Arbeitsmarktlage, die Dauer von Ausbildungsgängen und die Verbreitung von Teilzeitausbildung wider.

Der Eintritt in den Arbeitsmarkt nach Beendigung der Ausbildung hat je nach Alter unterschiedliche Auswirkungen auf die Beschäftigung. Insgesamt ist die Wahrscheinlichkeit, dass ältere Nicht-Studierende im Erwerbsleben stehen, höher als bei Nicht-Schülern/Studierenden der Altersgruppe von 15 bis 19 Jahren, wobei ein größerer Prozentsatz männlicher als weiblicher Nicht-Studierender beschäftigt ist. Im Vergleich sind relativ mehr Frauen als Männer nicht erwerbstätig, insbesondere während der Jahre (von 25 bis 29 Jahren), in die typischerweise Schwangerschaft und Kindererziehung fallen (Tabelle E2.1a, b).

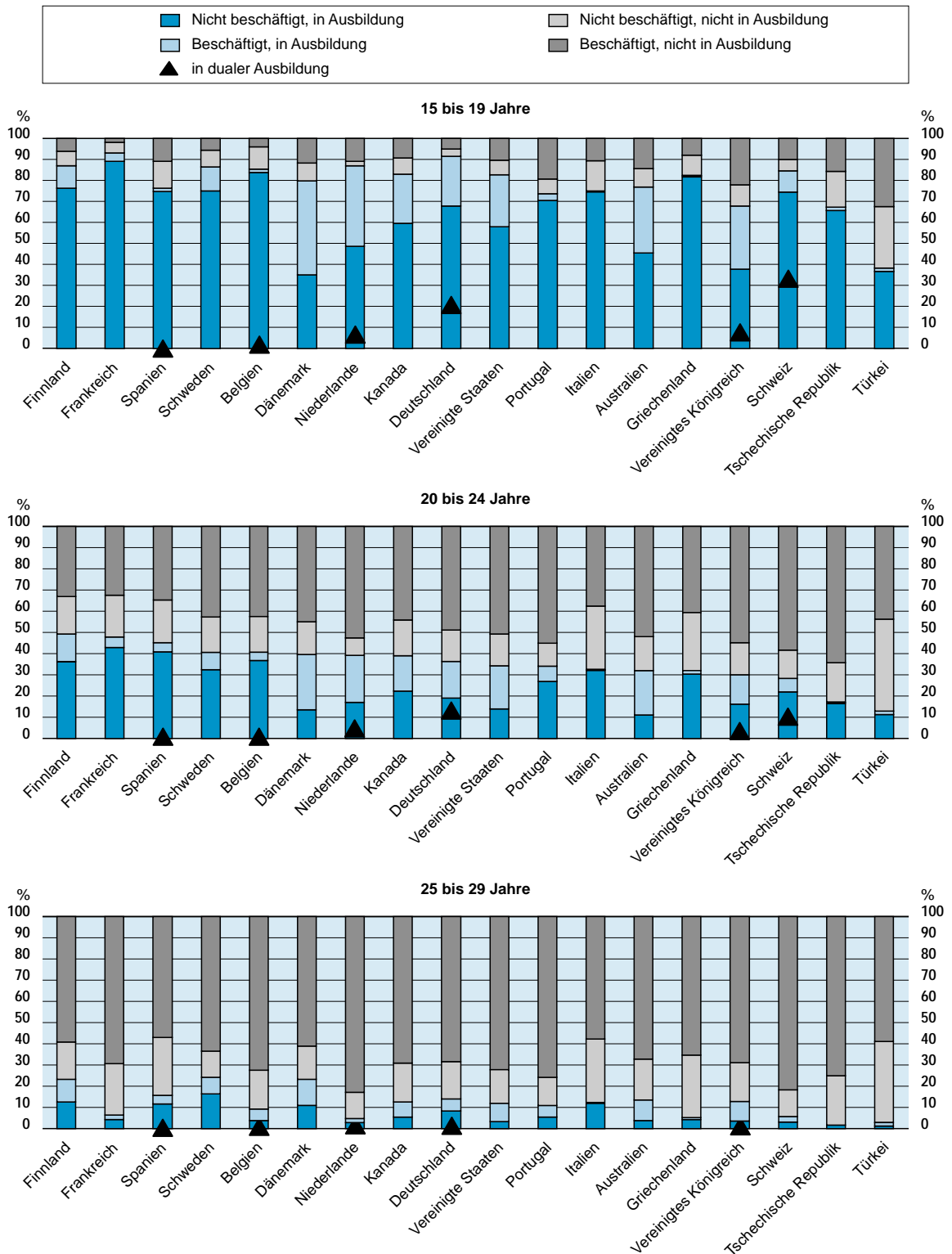
Die Auswirkungen von kombinierter Arbeit und Ausbildung auf das Risiko, nach Beendigung der Ausbildung arbeitslos zu sein.

In allen Ländern besteht ein Zusammenhang zwischen einer relativ hohen Inzidenz von Beschäftigung während der Ausbildung und einer relativ niedrigen Inzidenz von Arbeitslosigkeit von sich nicht in Ausbildung befindenden jungen Menschen (Grafik E2.2). Dies spiegelt die Tatsache wider, dass in Ländern, die 15- bis 19-Jährigen mehr Gelegenheiten zur Kombination von Arbeit und Bildung bieten, in der Regel ein höherer Anteil der 20- bis 24-Jährigen, die sich nicht in Ausbildung befinden, erwerbstätig ist. Diese Schlussfolgerung ist jedoch mit Vorsicht zu betrachten, da die beiden gezeigten Altersgruppen zu verschiedenen Kohorten gehören und die Korrelation nur auf der Aggregatebene besteht. So weisen beispielsweise Länder wie Deutschland mit einem fest verankerten System der dualen Ausbildung auch einen relativ niedrigen Anteil an arbeitslosen jungen Menschen auf, die sich nicht in Ausbildung befinden. Die hohe Beschäftigungsquote derjenigen, die sich in Ausbildung befinden und der relativ niedrige Anteil von arbeitslosen jungen Menschen, die sich nicht in Ausbildung befinden, in Australien, Kanada, den Niederlanden, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten spiegeln möglicherweise allgemein günstigere Arbeitsmarktbedingungen für junge Menschen wider, unabhängig davon, ob sie noch in der Ausbildung sind oder diese bereits beendet haben. Einige vertreten auch die Ansicht, dass ein früher Kontakt mit dem Arbeitsmarkt aufgrund der größeren Vertrautheit mit der Arbeitssuche und der Kontakte mit künftigen Arbeitgebern die spätere Eingliederung in das Arbeitsleben erleichtert. Trotzdem gehen in den meisten Ländern sehr große Unterschiede bei der Bildungsbeteiligung junger Menschen (von unter 10 Prozent bis beinahe 50 Prozent) mit derselben Quote arbeitsloser Jugendlicher von 20 bis 24 Jahren, die nicht an Bildungsmaßnahmen teilnehmen, einher (4 bis 8 Prozent).

Der Übergang von der Ausbildung zum Erwerbsleben hängt ab vom Bildungsbedarf, der allgemeinen Arbeitsmarktlage, der Dauer von Ausbildungsgängen und der Verbreitung von Teilzeitausbildung.

Die Daten scheinen darauf hinzuweisen, dass sich die Verbindung von Arbeit und Ausbildung positiv auf die spätere Beschäftigung auswirkt.

Grafik E2.2. Bildungs- und Beschäftigungsstatus junger Menschen, nach Altersgruppen (1998)

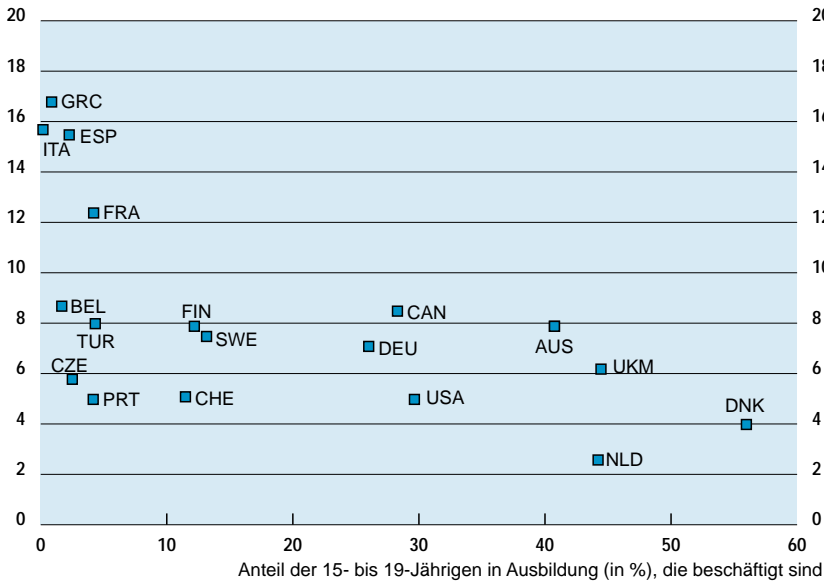


Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils junger Menschen in der Altersgruppe 20 bis 24 Jahre (in %), die sich in Ausbildung befinden.

Quelle: OECD.

Grafik E2.3. Anteil der 15- bis 19-Jährigen (in %) in Ausbildung und Beschäftigung sowie Verhältnis Arbeitslose zu Population der 20- bis 24-Jährigen, die sich nicht in Ausbildung befinden (1998)

Verhältnis Arbeitslose/Population der 20- bis 24-Jährigen, die sich nicht in Ausbildung befinden



Quelle: OECD.

Einige Länder (bes. Griechenland, Italien und Spanien) sind in einer schwierigen Lage, was junge Neueinsteiger auf dem Arbeitsmarkt betrifft. In Belgien, der Tschechischen Republik, Portugal oder der Türkei, die ebenso niedrige Beschäftigungsraten unter Schülern/ Studierenden haben, sind die Probleme weniger groß.

Verhältnis Beschäftigte zu Population bei denen, die sich nicht in Ausbildung befinden

Das Verhältnis Beschäftigte zu entsprechender Population zeigt eher die Vorteile bestehender Voraussetzungen für einen erfolgreichen Übergang und ist von besonderer bildungspolitischer Relevanz, wenn es auf die sich nicht in Ausbildung befindende jugendliche Bevölkerung angewandt wird. In den meisten Ländern arbeiten weniger als 60 (und in einigen sogar weniger als 40) Prozent der nicht in Ausbildung stehenden 15- bis 19-Jährigen – vielleicht deshalb, weil die Arbeitgeber davon ausgehen, dass diese Jugendlichen aufgrund ihres frühen Schulabgangs nicht die für eine produktive Beschäftigung erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten besitzen (Tabelle E2.1). Das Verhältnis von Beschäftigung zu Population für 20- bis 24-Jährige liegt im allgemeinen über 70 Prozent, in einigen Ländern wie Finnland, Frankreich, Griechenland, Italien, Spanien und der Türkei liegt es allerdings nach wie vor um oder unter 65 Prozent. Für die Altersgruppe von 25 bis 29 Jahren liegen die meisten Länder mit Ausnahme von Griechenland, Italien, Spanien und der Türkei zwischen 70 und 80 Prozent. Wiederum sind die Beschäftigungsquoten nach Beendigung der Ausbildung - wahrscheinlich aufgrund familiärer Verpflichtungen - für Männer höher als für Frauen (Tabellen E2.1a und b).

Der erfolgreiche Übergang vom Bildungssystem zum Erwerbsleben ist für diejenigen schwieriger, die das Bildungssystem relativ früh verlassen, d. h. für die jüngeren Altersgruppen derjenigen, die sich nicht in Ausbildung befinden, und weniger reibungslos für Frauen als für Männer.



DEFINITIONEN

Die Daten für diesen Indikator stammen aus einer speziellen Erhebung mit dem Referenzzeitraum am Anfang des Kalenderjahres, normalerweise das erste Quartal oder der Durchschnitt der ersten drei Monate eines Jahres; sie decken

daher die Beschäftigung im Sommer nicht ab. Mit einer Ausnahme entsprechen die Definitionen des Erwerbsstatus in diesem Abschnitt den Richtlinien der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO). Für die vorliegenden Indikatoren wurden die Teilnehmer an dualen Bildungsprogrammen (s.u.) getrennt aufgeführt, ohne Angabe des Erwerbsstatus während der von der Studie erfassten Arbeitswoche. Diese Teilnehmer sind nicht zwangsläufig während dieser Referenzwoche in der betrieblichen Phase des Programmes, daher waren sie zum Zeitpunkt der Durchführung der Studie möglicherweise nicht beschäftigt.

„Duale Bildungsprogramme“ stellen eine Kombination aus Phasen des Arbeitens und des Lernens dar, die beide Bestandteil einer integrierten, formellen Bildung bzw. Ausbildung sind (beispielsweise das „duale System“ in Deutschland, die „*apprentissage*“ oder „*formation en alternance*“ in Frankreich und Belgien, Praktika oder 'kooperative' Ausbildungen in Kanada, „*Apprenticeship*“ in Irland und „*Youth Training*“ im Vereinigten Königreich). Die berufliche Aus- und Weiterbildung erfolgt nicht nur in der Schule, sondern auch in einer Arbeitsumgebung. Die Auszubildenden oder Praktikanten werden bei einigen Programmen für ihre Arbeit bezahlt, bei anderen nicht. Es besteht ein enger Zusammenhang zwischen der Arbeit und dem Unterricht bzw. der Ausbildung.

Die Beteiligungsdaten in Tabelle E2.1 stammen aus Arbeitskräfteerhebungen und sind wichtig zum Verständnis der in diesem Kapitel beschriebenen Ausbildungs- und Arbeitsformen. Diese Zahlen können jedoch aus mehreren Gründen von nationalen Statistiken abweichen.

Erstens wird das Alter möglicherweise nicht auf einheitliche Weise erfasst. So wird beispielsweise in den nationalen Statistiken der Länder der nördlichen Hemisphäre sowohl die Bildungsbeteiligung als auch das Alter per 1. Januar angegeben. In einigen Arbeitskräfteerhebungen hingegen wird die Bildungsbeteiligung per Referenzwoche gemessen, das angegebene Alter ist jedoch das Alter, das am Ende des Kalenderjahres erreicht wird, auch wenn die Erhebung Anfang des Jahres durchgeführt wird. Unter diesen Bedingungen spiegeln die Angaben zur Bildungsbeteiligung in manchen Fällen eine Population wider, die tatsächlich fast ein Jahr jünger ist als die angegebene Altersspanne. In einem Alter, in dem viele Menschen das Bildungssystem verlassen, kann dies einen entscheidenden Einfluss auf die Bildungsbeteiligung haben.

Eine zweite Quelle für Abweichungen liegt darin, dass es junge Menschen geben kann, die an mehr als einem Bildungsgang teilnehmen. Diese würden in den nationalen Statistiken zweimal, in den Arbeitsmarkterhebungen jedoch nur einmal erfasst. Außerdem erfasst die staatliche Statistik, vor allem bei privatwirtschaftlichen Institutionen, möglicherweise nicht die gesamte Bildungsbeteiligung.

Aus all diesen (und möglicherweise anderen) Gründen sind die Beteiligungsquoten nicht direkt mit den in anderen Kapiteln genannten zu vergleichen, auch ist oft ein Vergleich zwischen den einzelnen Ländern nicht möglich, vor allem wenn unterschiedliche Berechnungsgrundlagen für das Alter verwendet werden. Die vorliegenden Schätzungen sind daher mit einer gewissen Vorsicht zu behandeln.

Tabelle E2.1. **Bildungs- und Beschäftigungsstatus junger Menschen, nach Altersgruppen (1998)**

Altersgruppe	alle Schüler/Studierenden					alle Nicht-Schüler/Nicht-Studierenden				Schüler/ Studierende und Nicht- Schüler/ Nicht- Studierende insgesamt	
	Schüler in dualer Ausbildung	beschäftigt	arbeitslos	nicht im Arbeits- markt	zusammen	beschäftigt	arbeitslos	nicht im Arbeits- markt	zusammen		
Australien	15-19	m	31.3	4.9	40.6	76.9	14.3	6.1	2.7	23.1	100
	20-24	m	20.9	2.0	9.2	32.1	51.9	7.9	8.1	67.9	100
	25-29	m	9.9	0.7	3.0	13.6	67.1	5.5	13.8	86.4	100
Belgien	15-19	1.8	1.4	0.2	83.7	85.3	3.9	1.9	8.8	14.7	100
	20-24	1.2	3.8	1.4	35.4	40.6	42.5	8.7	8.3	59.4	100
	25-29	0.4	5.6	0.7	3.1	9.3	72.4	9.0	9.2	90.7	100
Kanada	15-19	m	23.5	5.7	53.8	83.0	9.4	3.2	4.3	17.0	100
	20-24	m	16.7	1.8	20.5	39.1	44.2	8.5	8.2	60.9	100
	25-29	m	7.0	0.6	4.9	12.6	69.1	7.9	10.4	87.4	100
Tschechische Rep.	15-19	m	1.7	0.2	65.4	67.3	15.8	4.0	13.0	32.7	100
	20-24	m	0.7	0.1	16.4	17.1	64.3	5.8	12.7	82.9	100
	25-29	m	0.2	0.0	1.5	1.8	75.1	5.5	17.6	98.2	100
Dänemark ¹	15-19	m	44.7	0.9	34.3	79.9	11.6	0.8	7.8	20.1	100
	20-24	m	26.1	4.3	9.2	39.6	44.9	4.0	11.5	60.4	100
	25-29	m	12.2	6.2	4.8	23.2	61.1	5.8	9.9	76.8	100
Finnland	15-19	m	10.6	11.3	65.1	87.0	6.1	3.2	3.7	13.0	100
	20-24	m	13.2	11.0	25.2	49.4	33.0	7.9	9.8	50.6	100
	25-29	m	10.8	4.3	8.2	23.3	59.1	7.7	9.9	76.7	100
Frankreich	15-19	m	3.9	m	89.2	93.1	2.0	1.8	3.1	6.9	100
	20-24	m	4.9	m	42.9	47.8	32.5	12.3	7.4	52.2	100
	25-29	m	2.0	m	4.4	6.4	69.5	13.5	10.6	93.6	100
Deutschland	15-19	20.8	23.8	0.9	66.9	91.6	5.0	1.6	1.8	8.4	100
	20-24	12.3	17.2	0.3	18.8	36.3	48.8	7.1	7.9	63.7	100
	25-29	0.9	5.7	0.3	7.9	13.9	68.4	6.8	10.9	86.1	100
Griechenland ¹	15-19	a	0.7	0.7	80.8	82.3	8.1	5.1	4.6	17.7	100
	20-24	a	1.5	1.4	29.0	31.9	40.6	16.8	10.7	68.1	100
	25-29	a	1.0	0.4	3.8	5.2	65.4	13.1	16.3	94.8	100
Italien	15-19	m	0.2	0.5	74.1	74.8	10.8	6.5	7.9	25.2	100
	20-24	m	0.3	1.0	31.1	32.4	37.5	15.7	14.4	67.6	100
	25-29	m	0.2	0.5	11.4	12.1	57.8	13.2	16.8	87.9	100
Niederlande	15-19	6.6	38.5	6.0	42.6	87.1	10.8	0.8	1.3	12.9	100
	20-24	3.9	22.2	2.0	15.1	39.3	52.6	2.6	5.5	60.7	100
	25-29	1.3	1.9	0.5	2.5	4.9	83.0	2.7	9.4	95.1	100
Portugal	15-19	m	3.1	0.7	69.8	73.6	19.5	2.7	4.3	26.4	100
	20-24	m	7.1	1.3	25.6	34.0	55.0	5.0	6.0	66.0	100
	25-29	m	5.4	0.7	4.8	10.9	75.7	4.9	8.5	89.1	100
Spanien	15-19	0.1	1.7	2.5	72.1	76.4	10.8	8.7	4.1	23.6	100
	20-24	0.1	4.4	5.0	35.8	45.3	34.7	15.5	4.6	54.7	100
	25-29	0.1	4.1	3.7	7.9	15.7	57.1	16.7	10.4	84.3	100
Schweden	15-19	m	11.4	3.3	71.8	86.4	5.5	1.7	6.4	13.6	100
	20-24	m	8.1	4.0	28.5	40.6	42.6	7.5	9.2	59.4	100
	25-29	m	8.0	3.0	13.3	24.3	63.5	5.7	6.5	75.7	100
Schweiz	15-19	33.2	9.7	m	74.3	84.6	10.1	m	3.6	15.4	100
	20-24	9.4	6.4	m	21.9	28.4	58.3	5.2	8.0	71.6	100
	25-29	m	2.6	m	3.0	5.6	81.7	4.6	8.1	94.4	100
Türkei	15-19	m	1.7	0.1	36.5	38.3	32.5	4.7	24.5	61.7	100
	20-24	m	1.6	0.5	10.7	12.8	43.8	8.0	35.4	87.2	100
	25-29	m	1.6	0.2	1.1	2.8	58.9	5.0	33.3	97.2	100
Ver. Königreich	15-19	7.6	30.2	3.8	33.9	67.8	22.0	5.7	4.4	32.2	100
	20-24	2.8	13.4	1.5	14.8	29.7	54.9	6.2	9.3	70.3	100
	25-29	0.8	9.1	0.6	3.0	12.7	69.0	5.2	13.1	87.3	100
Ver. Staaten ¹	15-19	m	24.5	4.1	54.0	82.6	10.3	2.2	4.9	17.4	100
	20-24	m	20.3	1.2	12.8	34.3	50.7	5.0	10.1	65.7	100
	25-29	m	8.5	0.3	3.0	11.8	72.2	4.0	11.9	88.2	100
Ländermittel	15-19	m	14.6	2.9	61.6	78.8	11.6	3.6	6.2	21.2	100
	20-24	m	10.5	2.4	22.4	35.0	46.3	8.3	10.4	65.0	100
	25-29	m	5.3	1.4	5.1	11.7	68.1	7.6	12.6	88.3	100

1. Referenzjahr 1997.

Quelle: OECD-Datenbank. Anmerkungen s. Anhang 3.

E2

Tabelle E2.1a. **Bildungs- und Beschäftigungsstatus junger Männer, nach Altersgruppen (1998)**

Altersgruppe	alle Schüler/Studierenden					alle Nicht-Schüler/Nicht-Studierenden				Schüler/ Studierende und Nicht-Schüler/ Nicht-Studierende insgesamt	
	Schüler in dualer Ausbildung	beschäftigt	arbeitslos	nicht im Arbeitsmarkt	zusammen	beschäftigt	arbeitslos	nicht im Arbeitsmarkt	zusammen		
Australien	15-19	m	29.7	4.5	41.7	75.9	15.2	7.0	2.0	24.1	100
	20-24	m	21.5	1.8	9.0	32.4	55.1	9.4	3.1	67.6	100
	25-29	m	10.0	0.8	2.5	13.2	75.6	6.9	4.3	86.8	100
Belgien	15-19	2.2	2.0	0.2	82.2	84.3	4.9	2.0	8.8	15.7	100
	20-24	1.8	4.1	1.4	33.5	39.0	47.3	8.3	5.3	61.0	100
	25-29	0.5	6.0	0.8	3.5	10.2	78.1	7.8	3.9	89.8	100
Kanada	15-19	m	21.7	5.8	54.1	81.6	10.3	4.1	4.1	18.4	100
	20-24	m	14.9	2.1	20.7	37.8	46.8	10.3	5.2	62.2	100
	25-29	m	6.9	0.6	4.9	12.4	72.5	9.7	5.5	87.6	100
Tschechische Rep.	15-19	m	2.1	0.1	63.3	65.5	18.2	4.0	12.2	34.5	100
	20-24	m	0.8	0.0	16.6	17.5	74.7	5.9	2.0	82.5	100
	25-29	m	0.4	0.0	1.5	1.9	91.5	4.3	2.4	98.1	100
Dänemark ¹	15-19	m	46.9	0.8	32.0	79.7	12.8	0.7	6.8	20.3	100
	20-24	m	25.6	4.0	8.4	38.0	49.6	3.7	8.7	62.0	100
	25-29	m	11.8	5.3	3.9	21.0	66.7	4.9	7.4	79.0	100
Finnland	15-19	m	9.3	10.6	65.8	85.7	5.1	3.2	6.0	14.3	100
	20-24	m	11.4	9.4	19.8	40.5	38.5	10.0	11.0	59.5	100
	25-29	m	10.9	4.2	10.3	25.4	62.1	8.2	4.3	74.6	100
Frankreich	15-19	m	5.8	m	86.1	91.9	2.7	2.2	3.3	8.1	100
	20-24	m	4.8	m	41.5	46.4	36.9	11.4	5.3	53.6	100
	25-29	m	1.8	m	4.4	6.2	76.6	13.2	4.0	93.8	100
Deutschland	15-19	23.8	26.8	0.8	63.5	91.1	5.8	1.8	1.3	8.9	100
	20-24	11.8	16.6	0.2	17.9	34.7	52.7	8.4	4.2	65.3	100
	25-29	1.0	7.0	0.3	9.7	17.0	72.0	7.9	3.0	83.0	100
Griechenland ¹	15-19	a	1.0	0.5	80.7	82.3	10.3	3.8	3.6	17.7	100
	20-24	a	1.4	1.1	28.3	30.7	51.5	13.3	4.5	69.3	100
	25-29	a	1.1	0.4	4.2	5.7	80.3	11.0	2.9	94.3	100
Italien	15-19	m	0.2	0.5	72.0	72.8	13.6	6.7	6.9	27.2	100
	20-24	m	0.3	0.5	27.1	27.9	43.5	15.9	12.6	72.1	100
	25-29	m	0.2	0.5	11.4	12.1	67.4	12.5	8.0	87.9	100
Niederlande	15-19	9.0	38.6	5.0	42.9	86.5	12.4	m	1.1	13.5	100
	20-24	5.4	22.9	2.1	16.1	41.0	53.0	3.1	2.9	59.0	100
	25-29	1.8	2.4	m	2.7	5.1	88.9	2.7	3.3	94.9	100
Portugal	15-19	m	2.9	0.5	67.8	71.3	23.1	1.9	3.7	28.7	100
	20-24	m	6.4	1.0	23.5	30.9	60.6	4.7	3.7	69.1	100
	25-29	m	6.6	0.5	4.5	11.7	81.1	4.0	3.2	88.3	100
Spanien	15-19	0.1	2.1	2.2	67.9	72.2	14.4	9.4	4.0	27.8	100
	20-24	0.1	4.0	3.5	32.9	40.4	42.0	14.5	3.1	59.6	100
	25-29	0.1	3.9	2.6	7.3	13.9	67.1	15.2	3.9	86.1	100
Schweden	15-19	m	9.7	2.6	72.9	85.2	5.5	1.4	7.8	14.8	100
	20-24	m	6.4	4.2	26.5	37.1	45.9	9.2	7.8	62.9	100
	25-29	m	7.2	3.0	11.3	21.5	68.1	6.1	4.2	78.5	100
Schweiz	15-19	42.4	7.0	m	78.8	86.4	9.1	m	m	13.6	100
	20-24	8.4	8.6	m	22.6	31.3	59.8	m	m	68.7	100
	25-29	m	3.9	m	3.7	7.5	85.2	m	m	92.5	100
Türkei	15-19	m	2.1	0.1	42.2	44.4	41.2	6.1	8.3	55.6	100
	20-24	m	2.1	0.6	15.4	18.0	61.9	12.3	7.8	82.0	100
	25-29	m	2.0	0.1	1.3	3.3	87.6	7.0	2.1	96.7	100
Ver. Königreich	15-19	10.4	28.4	3.8	34.3	66.5	24.1	7.0	2.4	33.5	100
	20-24	3.2	12.8	1.5	14.8	29.1	59.6	8.1	3.2	70.9	100
	25-29	0.7	8.9	0.6	2.4	11.8	77.0	6.5	4.7	88.2	100
Ver. Staaten ¹	15-19	m	23.9	4.5	53.9	82.3	11.4	2.5	3.8	17.7	100
	20-24	m	18.0	1.6	13.5	33.1	56.0	5.5	5.5	66.9	100
	25-29	m	8.8	0.3	2.6	11.7	80.0	3.7	4.7	88.3	100
Ländermittel	15-19	m	14.4	2.7	61.2	78.1	13.3	4.0	5.1	21.9	100
	20-24	m	10.2	2.2	21.6	33.7	52.0	9.1	5.6	66.3	100
	25-29	m	5.5	1.3	5.1	11.8	76.6	7.7	4.2	88.2	100

1. Referenzjahr 1997.

Quelle: OECD-Datenbank. Anmerkungen s. Anhang 3.

Tabelle E2.1b. **Bildungs- und Beschäftigungsstatus junger Frauen, nach Altersgruppen (1998)**

Altersgruppe	alle Schüler/Studierenden					alle Nicht-Schüler/Nicht-Studierenden				Schüler/ Studierende und Nicht- Schüler/ Nicht- Studierende insgesamt	
	Schüler in dualer Ausbildung	beschäftigt	arbeitslos	nicht im Arbeits- markt	zusammen	beschäftigt	arbeitslos	nicht im Arbeits- markt	zusammen		
Australien	15-19	m	33.0	5.3	39.5	77.9	13.4	5.2	3.5	22.1	100
	20-24	m	20.3	2.2	9.3	31.8	48.7	6.3	13.2	68.2	100
	25-29	m	9.9	0.6	3.6	14.0	58.7	4.1	23.2	86.0	100
Belgien	15-19	1.4	0.9	0.2	85.3	86.4	2.9	1.9	8.9	13.6	100
	20-24	0.7	3.5	1.4	37.3	42.3	37.5	9.0	11.2	57.7	100
	25-29	0.3	5.2	0.6	2.6	8.4	66.6	10.3	14.7	91.6	100
Kanada	15-19	m	25.4	5.6	53.6	84.6	8.5	2.2	4.7	15.4	100
	20-24	m	18.6	1.6	20.2	40.4	41.5	6.8	11.4	59.6	100
	25-29	m	7.1	0.7	4.9	12.8	65.8	6.2	15.3	87.2	100
Tschechische Rep.	15-19	m	1.2	0.4	67.6	69.2	13.2	3.9	13.7	30.8	100
	20-24	m	0.5	0.2	16.1	16.8	53.6	5.7	23.9	83.2	100
	25-29	m	0.1	0.0	1.6	1.7	58.0	6.7	33.6	98.3	100
Dänemark ¹	15-19	m	42.4	1.0	36.6	80.0	10.3	0.9	8.8	20.0	100
	20-24	m	26.6	4.7	9.9	41.2	40.1	4.3	14.3	58.8	100
	25-29	m	12.6	7.1	5.7	25.4	55.3	6.7	12.5	74.6	100
Finnland	15-19	m	12.0	12.0	64.4	88.3	7.1	3.3	1.3	11.7	100
	20-24	m	15.1	12.7	30.8	58.6	27.2	5.7	8.5	41.4	100
	25-29	m	10.7	4.4	6.1	21.2	55.9	7.3	15.7	78.8	100
Frankreich	15-19	m	1.9	m	92.5	94.4	1.3	1.4	3.0	5.6	100
	20-24	m	5.0	m	44.2	49.2	28.1	13.2	9.5	50.8	100
	25-29	m	2.2	m	4.4	6.5	62.3	13.9	17.3	93.5	100
Deutschland	15-19	17.6	20.7	0.9	70.5	92.1	4.2	1.4	2.3	7.9	100
	20-24	12.8	17.8	0.3	19.9	38.0	44.5	5.5	12.0	62.0	100
	25-29	0.8	4.3	0.3	6.0	10.6	64.5	5.7	19.2	89.4	100
Griechenland ¹	15-19	a	0.4	0.9	81.0	82.3	6.0	6.3	5.5	17.7	100
	20-24	a	1.5	1.7	29.7	33.0	31.4	19.7	15.9	67.0	100
	25-29	a	0.9	0.3	3.4	4.7	51.8	14.9	28.6	95.3	100
Italien	15-19	m	0.1	0.4	76.3	76.8	7.8	6.4	9.0	23.2	100
	20-24	m	0.4	1.4	35.2	37.0	31.3	15.5	16.2	63.0	100
	25-29	m	0.2	0.5	11.5	12.2	48.0	14.0	25.8	87.8	100
Niederlande	15-19	4.2	39.3	6.9	42.9	89.1	9.4	m	1.6	10.9	100
	20-24	2.3	21.6	1.9	14.0	37.5	52.2	2.1	8.2	62.5	100
	25-29	0.7	1.5	m	2.1	3.6	78.0	2.8	15.7	96.4	100
Portugal	15-19	m	3.2	0.8	71.8	75.9	15.8	3.5	4.8	24.1	100
	20-24	m	7.7	1.7	27.6	37.0	49.4	5.3	8.2	63.0	100
	25-29	m	4.2	0.8	5.0	10.1	70.3	5.8	13.8	89.9	100
Spanien	15-19	0.1	1.4	2.9	76.2	80.5	7.3	8.0	4.2	19.5	100
	20-24	0.0	4.9	6.6	38.8	50.3	27.1	16.4	6.1	49.7	100
	25-29	0.1	4.3	4.9	8.5	17.7	46.8	18.3	17.2	82.3	100
Schweden	15-19	m	13.1	4.0	70.6	87.6	5.5	1.9	4.9	12.4	100
	20-24	m	9.9	3.9	30.6	44.4	39.2	5.8	10.6	55.6	100
	25-29	m	8.8	3.1	15.3	27.2	58.7	5.2	8.9	72.8	100
Schweiz	15-19	24.0	12.4	m	69.9	82.8	11.2	m	m	17.2	100
	20-24	10.5	m	m	21.1	25.3	56.7	6.2	11.7	74.7	100
	25-29	m	m	m	m	m	78.4	4.9	12.9	96.2	100
Türkei	15-19	m	1.2	0.2	30.8	32.1	23.8	3.3	40.7	67.9	100
	20-24	m	1.3	0.4	6.9	8.6	29.1	4.5	57.8	91.4	100
	25-29	m	1.1	0.2	0.9	2.2	29.7	3.0	65.1	97.8	100
Ver. Königreich	15-19	4.7	32.0	3.8	33.4	69.3	19.9	4.4	6.4	30.7	100
	20-24	2.3	14.1	1.5	14.7	30.3	49.9	4.1	15.6	69.7	100
	25-29	0.9	9.4	0.6	3.7	13.7	60.6	3.9	21.8	86.3	100
Ver. Staaten ¹	15-19	m	25.1	3.8	54.0	82.9	9.3	1.9	6.0	17.1	100
	20-24	m	22.7	0.7	12.1	35.5	45.4	4.5	14.6	64.5	100
	25-29	m	8.2	0.2	3.5	11.9	64.8	4.4	18.9	88.1	100
Ländermittel	15-19	m	14.8	3.1	62.0	79.6	9.8	3.5	7.6	20.4	100
	20-24	m	11.3	2.7	23.3	36.5	40.7	7.8	14.9	63.5	100
	25-29	m	5.3	1.6	5.2	12.0	59.7	7.7	21.1	88.5	100

1. Referenzjahr 1997.

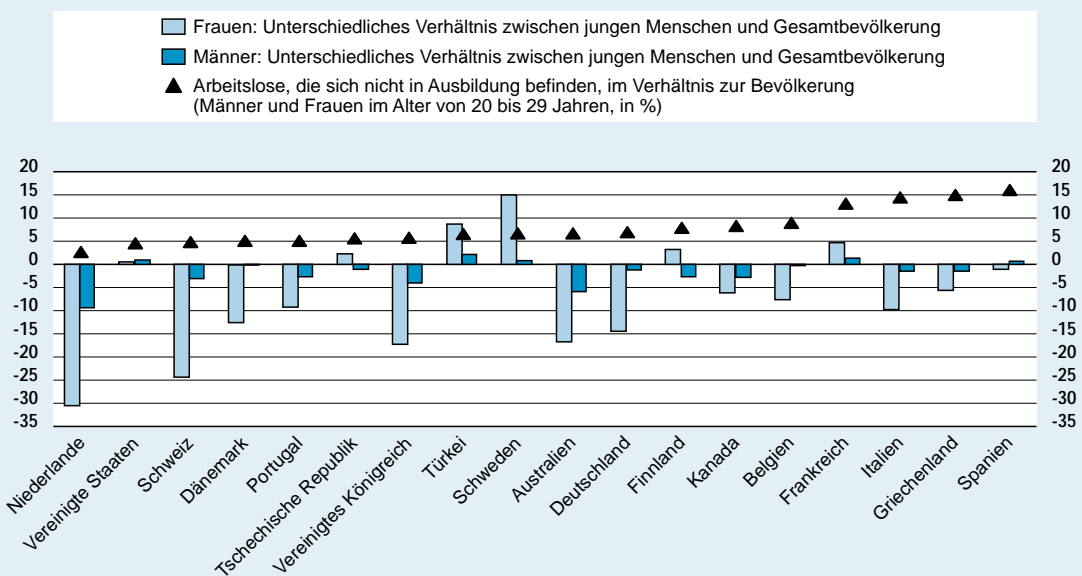
Quelle: OECD-Datenbank. Anmerkungen s. Anhang 3.

E2

DIE SPEZIFISCHE SITUATION DER JUGENDLICHEN BEVÖLKERUNG

- Von den 18 Ländern, aus denen Daten vorliegen, liegt nur in vier (Frankreich, Schweden, der Türkei und den Vereinigten Staaten) der Anteil der Teilzeitstellen bei jungen Menschen höher als bei der gesamten Erwerbsbevölkerung.
- In zwei weiteren Ländern, Spanien und der Tschechischen Republik, entspricht der Anteil an Teilzeitarbeit für junge Menschen praktisch dem für die gesamte Bevölkerung.
- In allen anderen Ländern ist Teilzeitarbeit unter Jugendlichen weniger verbreitet. Dies trifft für junge Männer und noch stärker für junge Frauen zu.

Grafik E3.1. Unterschiede im Anteil von Teilzeitbeschäftigung zwischen jungen Menschen und der Gesamtbevölkerung (1998)



Quelle: OECD.



■ POLITISCHER HINTERGRUND

Hier geht es um die Art der Beschäftigung, die für junge Menschen, die das Bildungssystem verlassen, zur Verfügung steht. Teilzeitbeschäftigung breitet sich ebenso wie zeitlich befristete Arbeitsverträge und vorübergehende Beschäftigungen weiter aus. Aber die Arbeitsmarktbestimmungen sind je nach Land sehr unterschiedlich. Das Niveau dieser spezifischen Beschäftigungsformen kann nicht in absoluten Zahlen für junge Menschen betrachtet werden, sondern nur im Verhältnis zur Beschäftigung insgesamt.

Inwieweit unterscheiden sich die Arbeitsplätze junger Menschen von denjenigen der Erwerbsbevölkerung insgesamt? Betrifft die Tendenz zu mehr Teilzeit- oder zeitlich befristeter Beschäftigung besonders junge Menschen? Stellen junge Menschen, die per definitionem Arbeitssuchende nach Verlassen des Bildungssystems sind, eine Population dar, die insbesondere das Ziel neuer Formen der Beschäftigungsflexibilität ist? Begünstigt der Druck der Arbeitslosigkeit die Entwicklung dieser ungewisseren und finanziell weniger lohnenden Beschäftigungsformen? Jegliche Diskussion dieser Fragen muss sich wiederum auf junge Menschen beschränken, die das Bildungssystem verlassen haben. Der Grund hierfür ist, dass diejenigen, die sich noch im Bildungssystem befinden, häufig ihr Studium mit Teilzeit- oder zeitlich befristeten Beschäftigungen verbinden, obwohl dies eher eine Nebentätigkeit als eine erste Hauptarbeitsstelle ist.

Ein weiteres Problem ist die Lage junger Menschen, die nicht mehr in der Schule sind, aber noch keine Arbeit aufgenommen haben. In der Tat ist der Eintritt in den Arbeitsmarkt für junge Menschen eine schwierige Zeit des Übergangs von der Schule ins Erwerbsleben. Während sich die Dauer der Zeit, die im Bildungssystem verbracht wird, signifikant erhöht hat, läuft ein beträchtlicher Teil der jungen Menschen Gefahr, ausgegrenzt zu werden, wenn sie weder in der Schule noch erwerbstätig, d. h. arbeitslos oder nicht im Arbeitsmarkt sind. Diese Situation ist besonders für die jüngeren Altersgruppen besorgniserregend, bei denen viele keinen Arbeitslosenstatus oder eine andere soziale Absicherung haben (siehe A Caring World, OECD 1999).

■ ERGEBNISSE UND ERLÄUTERUNGEN

Teilzeit- und zeitlich befristete Beschäftigungen für junge Menschen zwischen 20 und 29 Jahren.

Der Anteil der Teilzeitarbeit an allen Beschäftigungsverhältnissen schwankt sehr stark, von 3 Prozent in der Tschechischen Republik bis zu 30 Prozent in den Niederlanden. In allen Ländern ist Teilzeitarbeit ungleichmäßig zwischen Männern und Frauen verteilt. In den meisten Fällen ist eine von vier oder fünf Arbeitsstellen für Frauen eine Teilzeitbeschäftigung, während es bei den Arbeitsstellen für Männern nur jede zehnte ist. Dasselbe Muster findet sich bei Arbeitsstellen junger Menschen, da der Anteil an Teilzeitbeschäftigung je nach Land stark variiert, und im Allgemeinen bei Frauen drei bis vier Mal höher ist. Die Merkmale der Teilzeit-Beschäftigung junger Menschen gleichen in gewissem Maß denen Erwachsener.

Unterscheiden sich junge Menschen bei Teilzeit- und zeitlich befristeter Beschäftigung von anderen Altersgruppen?

E 3

Bei der Teilzeit-Beschäftigung scheint es keine systematischen Unterschiede zwischen der jungen und älteren Bevölkerung zu geben.

Insgesamt gesehen besteht bei 20- bis 29-Jährigen, die sich nicht mehr in Ausbildung befinden, keine besondere Tendenz zu Teilzeit-Beschäftigungen.

In den 18 Ländern, aus denen Daten vorlagen, liegt nur in vier (Frankreich, Schweden, die Türkei und die Vereinigten Staaten) der Anteil der Teilzeitstellen bei jungen Menschen höher als bei der gesamten Erwerbsbevölkerung. In zwei weiteren Ländern, Spanien und der Tschechischen Republik, entspricht der Anteil an Teilzeitarbeit für junge Menschen praktisch dem für die gesamte Bevölkerung. In allen anderen Ländern ist Teilzeitarbeit unter Jugendlichen weniger verbreitet. Dies trifft für junge Männer und noch stärker für junge Frauen zu. Es sind in der Tat die Beschäftigungsmuster der Frauen unter 30, die der Grund für die unterschiedlichen Quoten sind. In diesem Alter ist Teilzeitarbeit für Frauen weiter verbreitet, wahrscheinlich aufgrund stärkerer familiärer Verpflichtungen und eines größeren Spielraums für eine derartige Beschäftigung aufgrund des gestiegenen Haushaltseinkommens. Bis zum Alter von 30 Jahren folgen junge Frauen diesem Muster nicht so streng, obwohl sie auch in diesem Alter wesentlich häufiger Teilzeit arbeiten als junge Männer (Tabelle E3.1).

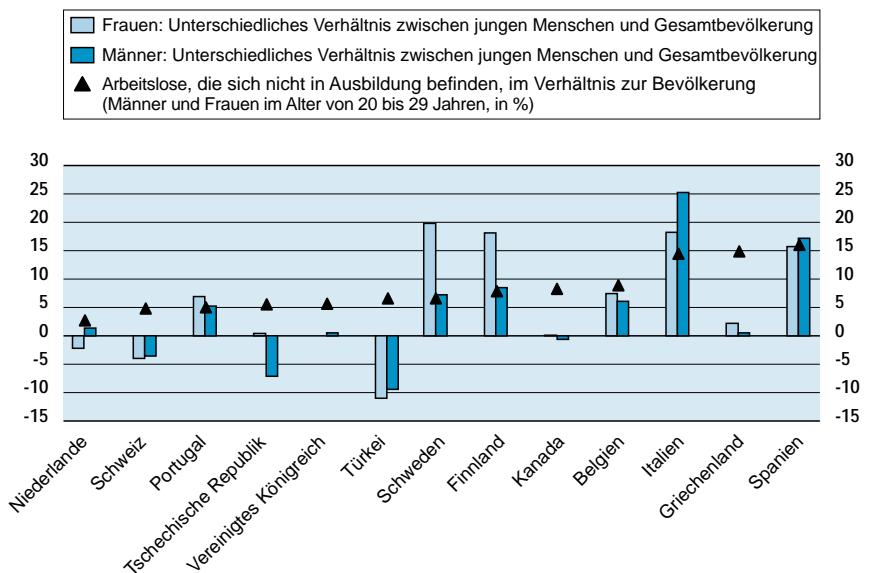
Der Druck der Arbeitslosigkeit scheint keine signifikanten Auswirkungen auf die Verbreitung von Teilzeit-Beschäftigung zu haben. Wo die Arbeitslosigkeit am niedrigsten ist, scheint Teilzeit-Beschäftigung unter jungen Menschen vergleichsweise weniger stark verbreitet zu sein. Die Unterschiede zwischen jungen Menschen und der Bevölkerung insgesamt sind auch geringer, wenn die Arbeitslosigkeit hoch ist. Aber es gibt viele Beispiele für das Gegenteil, so dass die Gründe wohl eher in der unterschiedlichen Regulierung der Teilzeit-Beschäftigung liegen.

Allerdings werden junge Menschen wesentlich häufiger zeitlich befristet beschäftigt als ältere Menschen.

Während bei der Teilzeitarbeit keine systematischen Unterschiede zwischen der jungen und der älteren Bevölkerung zu bestehen scheinen, treffen diese Ergebnisse nicht auf zeitlich befristete oder vorübergehende Beschäftigungen zu. Wiederum sollte die Beschäftigung Jugendlicher in dieser Form mit der Erwerbstätigkeit insgesamt in einem bestimmten Land verglichen werden. Bei

Grafik E3.2. Unterschiede im Anteil von befristeter Beschäftigung zwischen jungen Menschen und der Gesamtbevölkerung (1998)

In der Hälfte aller Länder ist ein bedeutender Anteil 20- bis 29-Jähriger in befristeter Beschäftigung, besonders in Ländern mit hoher Jugendarbeitslosigkeit. In nur 4 von 13 Ländern unterscheidet sich dieser Anteil nicht von dem in der Gesamtbevölkerung. In nur 3 ist er signifikant geringer.



Quelle: OECD.

dieser Beschäftigungsform gibt es größere Unterschiede zwischen den Ländern, was eher auf Unterschiede in der Regulierung als in der Beschaffenheit der verfügbaren Arbeitsplätze oder der Höhe der Arbeitsplatz(un)sicherheit schließen lässt. Aufgrund der erhobenen Daten scheinen junge Menschen häufiger vorübergehende Beschäftigungen innezuhaben, die als Anpassungsphase oder gegenseitige Probezeit für Beschäftigten und Arbeitgeber ausgelegt werden könnten.

Von den 13 an der Datenerhebung beteiligten Ländern ist nur in vier zeitlich befristet Beschäftigung in der Altersgruppe von 20 bis 29 Jahren genauso häufig wie in der Gesamtbevölkerung, nämlich Griechenland, Kanada, die Niederlande und das Vereinigte Königreich. In nur drei (Schweiz, Tschechische Republik und Türkei) ist der Anteil vorübergehender Beschäftigungen in der Altersgruppe von 20 bis 29 Jahren wesentlich niedriger als in der Erwerbsbevölkerung insgesamt. Alle anderen Länder weisen einen sehr hohen Anteil junger Menschen mit vorübergehender Beschäftigung auf, insbesondere diejenigen mit dem höchsten Anteil an Jugendarbeitslosigkeit. In dieser Hinsicht besteht das Muster, dass derartige Arbeitsstellen an junge Menschen vermittelt werden, und zwar sowohl in Ländern, in denen diese Beschäftigungsform unüblich ist (z.B. Italien), als auch in Ländern, wo sie weit verbreitet ist (z.B. Spanien).

Junge Menschen, die weder am Bildungssystem noch am Erwerbsleben teilnehmen

Im Alter von 15 bis 19 Jahren befinden sich die meisten Jugendlichen im Bildungssystem. Dies trifft in den meisten Ländern für über 80 Prozent der jungen Menschen zu. Ein kleiner Teil derjenigen, die nicht in Ausbildung sind, ist erwerbstätig. Diese manchmal sehr niedrige Zahl steigt in einigen Ländern auf 10 oder 20 Prozent (Tabelle E2.1).

Neben dem genau definierten Status der Ausbildung und dem der Beschäftigung, die den Übergang vom Klassenzimmer zum Arbeitsplatz bezeichnen, befindet sich eine Gruppe junger Menschen in relativ widrigen Umständen: nicht mehr in der Schule, aber noch ohne Arbeit. Einige haben einen Arbeitslosenstatus, wenn sie aktiv nach einer Arbeitsstelle suchen, während andere, die dies aus verschiedenen Gründen nicht tun, als „nicht im Erwerbsleben stehend“ betrachtet werden. Ihre Gründe können unterschiedlichster Natur sein: z. B. Entmutigung aufgrund der Schwierigkeiten bei der Arbeitssuche oder freiwilliger Rückzug für die Familie, für Reisen oder aus anderen Gründen. In 14 von 18 Ländern ist der Anteil dieser Jugendlichen sogar höher als derjenigen mit einem Arbeitslosenstatus.

Jugendarbeitslosigkeit oder Nicht-Beschäftigung ist in Deutschland und in den Niederlanden eine sehr ungewöhnliche Situation. Dagegen sind sie in Ländern wie Belgien, Italien, Spanien, der Tschechischen Republik, der Türkei und dem Vereinigten Königreich besorgniserregend weit verbreitet. In diesen Ländern befinden sich über 10 Prozent der jungen Menschen zwischen 15 und 19 Jahren in der Situation, sich weder in Ausbildung zu befinden noch Arbeit zu haben (Tabelle E2.1). In anderen Ländern ist dieser Anteil zwar mit 5 bis 10 Prozent geringer, aber nicht unwesentlich. Das Problem betrifft in Finnland, Österreich und Schweden hauptsächlich junge Männer und in Griechenland, Portugal und der Türkei junge Frauen (Grafik E3.3). Die Türkei bildet mit 44 Prozent der 15- bis 19-jährigen Frauen, die weder in der Schule noch erwerbstätig sind, den Extremfall. Allerdings sind nur 8 Prozent dieser Frauen arbeitslos, alle anderen zählen nicht zur Erwerbsbevölkerung.

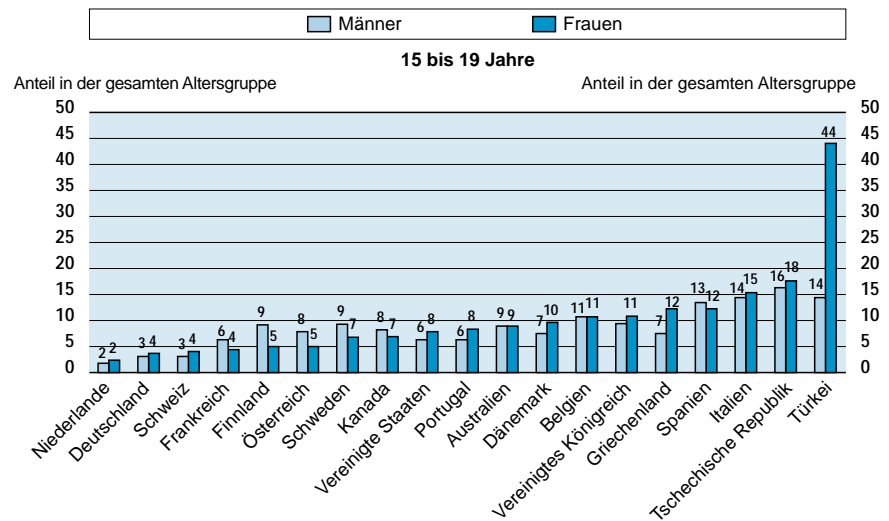
Die meisten 15-bis 19-Jährigen befinden sich noch in der Schule. Von den anderen ist ein hoher Prozentsatz entweder arbeitslos oder nicht im Arbeitsmarkt.

Zwischen 20 und 24 Jahren wächst das Ausmaß des Problems, aber sein Tenor ändert sich ebenfalls, da die meisten jungen Menschen in diesem Alter in den Arbeitsmarkt eintreten.

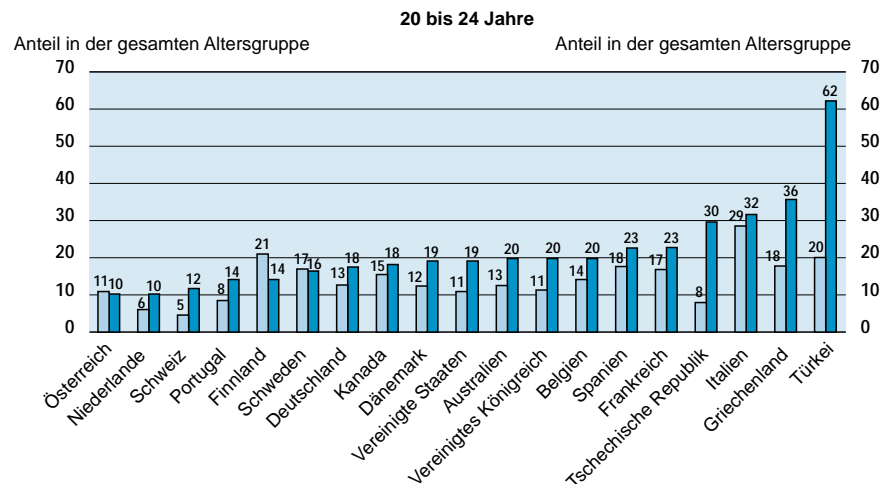
Zwischen 20 und 24 Jahren wächst das Ausmaß des Problems, aber auch sein Tenor ändert sich. In diesem Alter kommen die meisten jungen Menschen zum ersten Mal auf den Arbeitsmarkt. Die meisten von ihnen haben ihre Schulausbildung soeben beendet. Der Eintritt in den Arbeitsmarkt geht oft mit einer Phase der Arbeitslosigkeit einher. Der Anteil junger Männer in dieser Altersgruppe, die weder in der Schule noch erwerbstätig sind, liegt um 15 Prozent, über 5 Prozentpunkte höher als für die 15- bis 19-Jährigen. In Ländern, in denen junge Menschen weniger Zeit im Bildungssystem verbringen und früher auf den Arbeitsmarkt kommen, steigt diese Zahl geringfügig an, wie in Portugal oder dem Vereinigten Königreich, bzw. geht sogar zurück wie in der Tschechischen Republik. Die Arbeitslosigkeit unter jungen Menschen, die zum ersten Mal den Arbeitsmarkt betreten, kommt in Finnland, Frankreich und Italien voll zum Tragen, wo der Anteil junger Männer, die weder in der Schule noch erwerbstätig sind, für die 20- bis 24-Jährigen mehr als doppelt so hoch ist wie für die 15- bis 19-Jährigen.

Grafik E3.3. Junge Menschen, die sich weder in Ausbildung noch in Beschäftigung befinden, nach Alter und Geschlecht (1998)

In Deutschland und den Niederlanden ist die Mehrheit der 15- bis 19-Jährigen in der Ausbildung oder beschäftigt. In Belgien Spanien, Tschechien und UK ist der Anteil nicht in Ausbildung oder Beschäftigung befindlicher junger Menschen besorgniserregend.



Im Alter von 20- bis 24 Jahren verstärkt sich das Problem in vielen Ländern. In diesem Alter treten die meisten in den Arbeitsmarkt über.



Quelle: OCDE.

Bei jungen Frauen ist der Anstieg sogar noch drastischer, da die durchschnittliche Quote für alle Länder mit 22 Prozent doppelt so hoch ist wie für die jüngere Gruppe insgesamt. Neben der Arbeitslosigkeit unter den jungen Menschen, die zum ersten Mal auf den Arbeitsmarkt treten, gibt es einen auffallenden Rückzug von Frauen vom Arbeitsmarkt, der in einigen Ländern wie Griechenland, der Tschechischen Republik und der Türkei noch eine große Rolle spielt. Allerdings ist auch für Männer in diesem Alter der Anteil derjenigen, die nicht erwerbstätig sind, in einigen Ländern bedeutend. In Finnland und Italien liegt er über 10 Prozent.

■ DEFINITIONEN

Die vorliegenden Statistiken basieren auf Arbeitskräfteerhebungen über den Anteil bestimmter Altersgruppen junger Menschen an den genannten Kategorien. Die Definitionen der verschiedenen Arten von Erwerbsstatus folgen den Richtlinien der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO). Die Daten für diesen Indikator wurden aus der speziellen Datenerhebung für Indikator E2 berechnet.

Tabelle E3.1. Teilzeit- und zeitlich begrenzte Beschäftigungsverhältnisse für 20- bis 29-Jährige (in %, 1998)

	Jahr	Geschlecht	Verhältnis beschäftigte, teilzeitarbeitende Nicht-Schüler/Nicht-Studierende zu beschäftigte Nicht-Schüler/Nicht-Studierende (20-29)	Verhältnis Teilzeitbeschäftigte zu Gesamtzahl Beschäftigte (für alle Erwachsenen)	Verhältnis von auf Basis von Zeitverträgen beschäftigte Nicht-Schüler/ Nicht-Studierende zu beschäftigte Nicht-Schüler/ Nicht-Studierende (20-29)	Verhältnis von auf Basis von Zeitverträgen Beschäftigte zu abhängige Beschäftigte (für alle Erwachsenen) ¹	Verhältnis arbeitslose Nicht-Schüler/Nicht-Studierende zu Bevölkerung (20-29)
Australien	1998	Männer	8.6	14.4	m	m	8.1
		Frauen	24.1	40.7	m	m	5.1
		M + F	15.6	25.9	m	m	6.6
Belgien	1998	Männer	4.7	4.9	12.1	5.9	8.0
		Frauen	24.6	32.2	17.9	10.4	9.7
		M + F	13.6	16.3	14.7	7.8	8.8
Kanada	1998	Männer	7.7	10.5	10.5	11.1	10.0
		Frauen	22.5	28.6	12.8	12.6	6.5
		M + F	14.7	18.7	11.6	11.8	8.2
Tschechische Rep.	1998	Männer	0.7	1.7	0.4	7.5	4.9
		Frauen	7.8	5.4	8.3	7.8	6.2
		M + F	3.5	3.3	3.5	7.6	5.5
Dänemark	1997	Männer	11.2	11.1	m	m	4.3
		Frauen	11.8	24.2	m	m	5.6
		M + F	11.5	17.1	m	m	5.0
Finnland	1998	Männer	4.1	6.8	21.8	13.3	9.1
		Frauen	16.3	13	40.1	21.9	6.5
		M + F	9.5	9.7	29.9	17.7	7.8
Frankreich	1998	Männer	7.2	5.8	m	m	12.5
		Frauen	29.7	25	m	m	13.6
		M + F	18.0	14.8	m	m	13.1
Deutschland	1998	Männer	3.5	4.6	m	m	8.2
		Frauen	18.1	32.4	m	m	5.6
		M + F	10.0	16.6	m	m	6.9
Griechenland	1997	Männer	3.3	4.8	10.8	10.2	12.1
		Frauen	8.6	14.1	14.1	11.9	17.3
		M + F	5.5	8.2	12.2	10.9	14.9
Italien	1998	Männer	4.0	5.5	32.9	7.5	14.1
		Frauen	13.0	22.7	28.6	10.3	14.7
		M + F	7.7	11.8	31.1	8.6	14.4
Niederlande	1998	Männer	3.1	12.4	11.6	10.2	2.9
		Frauen	24.4	54.8	14.0	16.1	2.5
		M + F	13.1	30	12.8	12.7	2.7
Portugal	1998	Männer	2.5	5.2	21.5	16.2	4.4
		Frauen	6.6	15.8	25.6	18.6	5.6
		M + F	4.4	9.9	23.4	17.3	5.0
Spanien	1998	Männer	3.6	2.9	49.3	32.1	14.8
		Frauen	15.6	16.6	50.2	34.4	17.3
		M + F	8.3	7.7	49.7	32.9	16.0
Schweden	1998	Männer	6.4	5.6	17.9	10.6	7.6
		Frauen	37.1	22	35.1	15.2	5.5
		M + F	20.3	13.5	25.7	12.9	6.6
Schweiz	1998	Männer	4.2	7.2	8.4	11.9	4.3
		Frauen	21.4	45.8	6.6	10.6	5.3
		M + F	12.8	24.2	7.3	11.3	4.8
Türkei	1998	Männer	5.6	3.4	11.2	20.6	9.6
		Frauen	22.1	13.3	3.4	14.4	3.8
		M + F	10.6	6.2	8.8	19.5	6.5
Ver. Königreich	1998	Männer	4.2	8.2	6.6	6	7.2
		Frauen	24.1	41.2	8.4	8.3	4.0
		M + F	12.9	23	7.4	7.1	5.7
Ver. Staaten	1997	Männer	9.3	8.3	m	m	4.5
		Frauen	20.1	19.5	m	m	4.4
		M + F	14.2	13.6	m	m	4.5
Ländermittel		Männer	5.2	6.9	16.5	12.5	8.2
		Frauen	19.3	26.0	20.4	14.8	7.7
		M + F	11.5	15.0	18.3	13.7	7.9

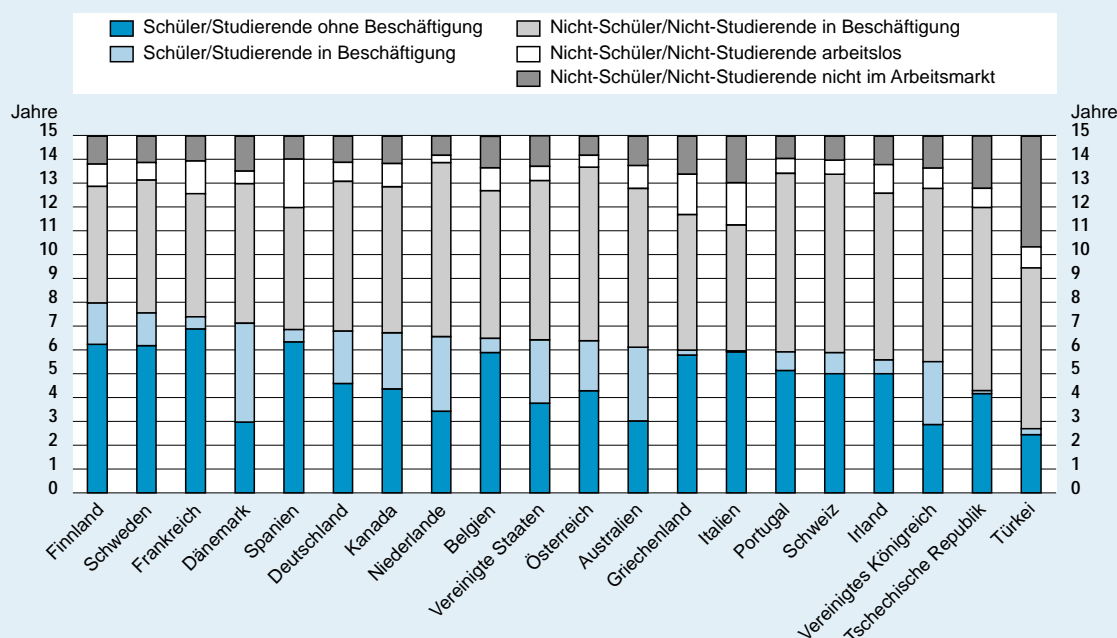
1. Referenzjahr 1998 hier auch für Griechenland.

Quelle : OECD-Datenbank. Anmerkungen s. Anhang 3.

ERWARTETE JAHRE IN AUSBILDUNG UND BESCHÄFTIGUNG FÜR 15- BIS 29-JÄHRIGE.

- Im Durchschnitt kann ein Fünfzehnjähriger heute erwarten, in den folgenden 15 Jahren etwa weitere sechs Jahre im Bildungssystem zu verbleiben. In 13 der untersuchten 20 Länder liegt diese Zahl zwischen 5,9 und 7,1 Jahren. Zwischen den beiden Extremfällen treten die Unterschiede mit einem Abstand von 2 Jahren deutlich hervor.
- Ein Fünfzehnjähriger damit rechnen, für 6,5 Jahre der kommenden 15 Jahre erwerbstätig, für insgesamt ein Jahr arbeitslos und für 1,5 Jahre nicht im Arbeitsmarkt zu sein, ohne in Ausbildung zu sein oder Arbeit zu suchen.
- Am stärksten unterscheiden sich die Länder in der durchschnittlichen Länge der Phasen der Arbeitslosigkeit.

Grafik E4.1. Erwartete Jahre in Ausbildung und in Beschäftigung für 15- bis 29-Jährige (1998)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils junger Menschen die sich in Ausbildung befinden.

Quelle: OECD.

■ POLITISCHER HINTERGRUND

Im Laufe des letzten Jahrzehnts hat sich die Teilnahme junger Menschen am Bildungssystem über einen immer längeren Zeitraum erstreckt, so dass diese ihren endgültigen Eintritt in die Arbeitswelt nach hinten verschieben (siehe Bildung auf einen Blick, OECD 1998). In einem Teil dieser zusätzlichen Zeit wird Arbeit und Ausbildung miteinander verknüpft, eine in einigen Ländern weit verbreitete Praxis. Wenn diese jungen Menschen ihre Ausbildung abgeschlossen haben, führen Schwierigkeiten beim Übergang zum Arbeitsmarkt zu Phasen der Arbeitslosigkeit bzw. der Nicht-Beschäftigung, wobei sich Männer und Frauen nicht in derselben Situation befinden. Absolut gesehen können junge Menschen heute jedoch damit rechnen, nach Beendigung der Ausbildung kürzere Zeiten der Arbeitslosigkeit zu verbringen als vor zehn Jahren.

■ ERGEBNISSE UND ERLÄUTERUNGEN

Eine Betrachtung der Generationen im Alter zwischen 15 und 29 Jahren in einem Intervall von 15 Jahren ergibt ein Bild der wichtigsten Tendenzen beim Übergang vom Bildungssystem zum Erwerbsleben.

Unter der Annahme, dass die Bedingungen im Bildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt in den nächsten 15 Jahren unverändert blieben, wird eine Angabe der durchschnittlichen Anzahl von Jahren, die in verschiedenen Bildungs-/Beschäftigungssituationen zu erwarten sind, genau widerspiegeln, wie eine heute 15-jährige Person die nächsten 15 Jahre hinsichtlich der aktuellen Bedingungen seiner oder ihrer Schulausbildung und des Eintritts in den Arbeitsmarkt verbringen wird.

Im Durchschnitt kann ein Fünfzehnjähriger heute erwarten, etwa weitere sechs Jahre im Bildungssystem zu verbleiben.

Im Durchschnitt kann ein 1998 Fünfzehnjähriger erwarten, etwas mehr als weitere sechs Jahre im Bildungssystem zu verbringen (Tabelle E4.1). Zwischen 1985 und 1996 stieg die Zahl um beinahe 1,5 Jahre stark an. Seit 1996 hat sich die Gesamtzunahme verlangsamt. Länder, in denen junge Menschen bisher relativ wenig Zeit im Bildungssystem verbrachten, haben Boden gutgemacht, während diejenigen, in denen sie am längsten im Bildungssystem verblieben, jetzt kaum noch eine Steigerung verzeichnen.

Es bestehen jedoch weiterhin große Unterschiede. In den meisten der untersuchten Länder liegt die Bildungserwartung im Alter von 15 Jahren bei 6 bis 7 Jahren. In 13 der untersuchten 20 Länder liegt diese Zahl zwischen 5,9 und 7,1 Jahren. Zwischen den beiden Extremfällen treten die Unterschiede deutlich hervor: Ein Abstand von etwa zwei Jahren trennt die Gruppe mit Finnland, Frankreich und Schweden (Durchschnitt 7,5 Jahre) von Irland, der Tschechischen Republik und dem Vereinigten Königreich (5,5 Jahre). Die Türkei bildet mit einer sehr niedrigen Zahl die Ausnahme.

Diese Zahl unterscheidet sich stark von Land zu Land, weist aber zwischen Frauen und Männern kaum Unterschiede auf.

Bei der Anzahl der Jahre, die Männer und Frauen im Bildungssystem verbringen, gibt es ein gewisses Maß an Konvergenz. Während die Zahl beinahe überall für Frauen höher ist, ist die erwartete Anzahl von Jahren, die junge Frauen und Männer im Bildungssystem verbringen werden, sehr ähnlich (insgesamt 6,3 und 6,2 Jahre). In vielen Ländern ist diese Zahl entweder gleich oder für Frauen leicht höher. Allein die Türkei bildet mit nur 2,1 Jahren zu erwartender Bildung für junge Frauen zwischen 15 und 29 Jahren eine Ausnahme. Am anderen Ende

der Skala geht eine längere Bildungsphase oft Hand in Hand mit einem größeren relativen Vorteil für Frauen auf diesem Gebiet (Tabellen E4.1).

Diese zusätzlich im Bildungssystem verbrachte Zeit umfasst sehr unterschiedliche Kombinationen von Ausbildung und Arbeit. Je nach Land gehören zu den Möglichkeiten der Kombination von Ausbildung und Arbeit duale Ausbildungsgänge oder Teilzeit-Beschäftigungen. Während diese in der Hälfte der untersuchten Länder nur eine Randerscheinung sind, macht in der anderen Hälfte diese Kombination aus Ausbildung und gewissen Beschäftigungsformen zwischen ein und vier Jahre der zusätzlichen 6 bis 7 Jahre Bildung aus, die junge Menschen erwarten können.

Aufgrund der zusätzlichen Zeit im Bildungssystem kann ein Fünfzehnjähriger damit rechnen, für 6,5 Jahre der kommenden 15 Jahre erwerbstätig, für insgesamt ein Jahr arbeitslos und für 1,5 Jahre nicht am Arbeitsmarkt zu sein, ohne in Ausbildung zu sein oder Arbeit zu suchen. Bemerkenswert ist, dass junge Menschen heute nach Beendigung der Ausbildung geringere Zeiten der Arbeitslosigkeit zu erwarten haben als vor 10 Jahren.

Am stärksten unterscheiden sich die Länder in der durchschnittlichen Länge der Phasen der Arbeitslosigkeit. Die Zahlen reflektieren die Unterschiede in der Jugendarbeitslosigkeit. Während sie in Ländern wie Dänemark, den Niederlanden, Österreich, Portugal, der Schweiz und den Vereinigten Staaten deutlich unter einem Jahr liegen, erreichen die aufaddierten Phasen der Arbeitslosigkeit in den Mittelmeerländern einen Durchschnitt von 1,7 Jahren.

Insgesamt unterscheiden sich Männer und Frauen hinsichtlich der zu erwartenden Anzahl von Jahren der Arbeitslosigkeit sehr wenig. Während die Situation für beide Geschlechter in vielen Ländern ähnlich ist, sind Frauen in Griechenland klar benachteiligt, während sie in Australien, Irland, Kanada, der Türkei und dem Vereinigten Königreich Vorteile haben. In einigen dieser Länder, nämlich in Australien, dem Vereinigten Königreich und insbesondere der Türkei, wird die niedrigere Zahl für Frauen jedoch weitgehend von der Tatsache beeinflusst, dass viele Frauen den Arbeitsmarkt verlassen und somit die Nachfrage nach Arbeitsstellen verringern.

Während junge Männer damit rechnen können, im Alter von 15 bis 29 Jahren knapp über sechs Monate außerhalb von Bildungssystem und Erwerbstätigkeit zu verbringen, liegt der Durchschnitt für Frauen bei über zwei Jahren. In den nordischen Ländern (Dänemark, Finnland und Schweden) unterscheiden sich junge Männer und Frauen sehr wenig in ihrer Neigung zu arbeiten (oder den Arbeitsmarkt zu verlassen). Umgekehrt besteht in Griechenland, der Tschechischen Republik, der Türkei und dem Vereinigten Königreich eine wesentlich stärkere Tendenz für junge Frauen, den Arbeitsmarkt zu verlassen. In allen anderen Ländern verbringen Frauen zwischen 15 und 29 Jahren im Durchschnitt etwa ein Jahr mehr außerhalb des Arbeitsmarktes als Männer.

■ DEFINITIONEN

Die vorliegenden Statistiken basieren auf Arbeitskräfteerhebungen über den Anteil bestimmter Altersgruppen junger Menschen an den genannten

Eine heute 15-jährige Person kann damit rechnen, bis zum 30. Geburtstag 6,5 Jahre erwerbstätig, ein Jahr arbeitslos und 1,5 Jahre nicht im Arbeitsmarkt zu sein.

Kategorien. Diese Anteile wurden dann für die Altersgruppe 15 bis 29 Jahre aufsummiert, um die erwartete Anzahl von Jahren in dem angegebenen Erwerbsstatus zu erhalten. Die Berechnung geht also davon aus, dass die heute Fünfzehnjährigen im Alter von 15 bis 29 Jahren den gleichen Bildungs- und Arbeitsmustern folgen werden wie die Altersgruppe zwischen 15 bis 29 Jahren im vorliegenden Bezugsjahr.

Die Teilnahme an Bildungsmaßnahmen kann sich sowohl auf Teilzeit- als auch auf Vollzeitprogramme beziehen. Die Definitionen der verschiedenen Arten von Erwerbsstatus folgen den Richtlinien der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO). Die Daten für diesen Indikator wurden aus der speziellen Datenerhebung für Indikator E2 berechnet.

Erwartete Jahre in Ausbildung und Beschäftigung für 15- bis 29-Jährige

Tabelle E4.1. **Erwartete Jahre in Ausbildung und in Beschäftigung im Alter zwischen 15 und 29 Jahren, nach Geschlecht (1998)**

		Erwartete Jahre in Ausbildung			Erwartete Jahre nicht in Ausbildung			
		nicht beschäftigt	beschäftigt	insgesamt	beschäftigt	arbeitslos	nicht im Arbeitsmarkt	insgesamt
Australien	Männer	3.0	3.1	6.1	7.3	1.2	0.5	8.9
	Frauen	3.0	3.2	6.2	6.0	0.8	2.0	8.8
	M+F	3.0	3.1	6.1	6.7	1.0	1.2	8.9
Österreich ¹	Männer	4.1	2.7	6.8	7.3	0.6	0.4	8.2
	Frauen	4.5	1.6	6.0	7.3	0.5	1.2	9.0
	M+F	4.3	2.1	6.4	7.3	0.5	0.8	8.6
Belgien	Männer	5.8	0.6	6.4	6.8	0.9	0.9	8.6
	Frauen	6.1	0.5	6.5	5.6	1.1	1.8	8.5
	M+F	5.9	0.6	6.5	6.2	1.0	1.3	8.5
Kanada	Männer	4.4	2.2	6.6	6.5	1.2	0.7	8.4
	Frauen	4.3	2.6	6.9	5.8	0.8	1.6	8.1
	M+F	4.4	2.4	6.7	6.1	1.0	1.1	8.3
Tschechische Rep.	Männer	4.1	0.2	4.2	9.2	0.7	0.8	10.8
	Frauen	4.3	0.1	4.4	6.2	0.8	3.6	10.6
	M+F	4.2	0.1	4.3	7.7	0.8	2.2	10.7
Dänemark ²	Männer	2.7	4.2	6.9	6.5	0.5	1.1	8.1
	Frauen	3.3	4.1	7.3	5.3	0.6	1.8	7.7
	M+F	3.0	4.2	7.1	5.9	0.5	1.5	7.9
Finnland	Männer	6.0	1.6	7.6	5.3	1.1	1.1	7.4
	Frauen	6.5	1.9	8.4	4.5	0.8	1.3	6.6
	M+F	6.3	1.7	8.0	4.9	0.9	1.2	7.0
Frankreich	Männer	6.6	0.6	7.2	5.8	1.4	0.6	7.8
	Frauen	7.1	0.5	7.6	4.6	1.4	1.5	7.4
	M+F	6.9	0.5	7.4	5.2	1.4	1.1	7.6
Deutschland	Männer	4.5	2.4	6.9	6.7	0.9	0.4	8.1
	Frauen	4.7	2.0	6.8	5.9	0.6	1.7	8.2
	M+F	4.6	2.2	6.8	6.3	0.8	1.1	8.2
Griechenland ²	Männer	5.8	0.2	5.9	7.1	1.4	0.6	9.1
	Frauen	5.9	0.1	6.0	4.5	2.0	2.5	9.0
	M+F	5.8	0.2	6.0	5.7	1.7	1.6	9.0
Irland ¹	Männer	4.8	0.7	5.5	7.5	1.5	0.6	9.5
	Frauen	5.3	0.6	5.8	6.6	1.0	1.6	9.2
	M+F	5.0	0.6	5.7	7.0	1.2	1.1	9.3
Italien	Männer	5.6	n	5.6	6.2	1.8	1.4	9.4
	Frauen	6.3	n	6.3	4.4	1.8	2.5	8.7
	M+F	5.9	n	6.0	5.3	1.8	2.0	9.0
Niederlande	Männer	3.4	3.2	6.6	7.7	0.3	0.4	8.3
	Frauen	3.4	3.1	6.5	7.0	0.2	1.3	8.5
	M+F	3.4	3.1	6.6	7.3	0.3	0.8	8.4
Portugal	Männer	4.9	0.8	5.7	8.2	0.5	0.5	9.3
	Frauen	5.4	0.8	6.1	6.8	0.7	1.3	8.9
	M+F	5.1	0.8	5.9	7.5	0.6	0.9	9.1
Spanien	Männer	5.8	0.5	6.3	6.2	2.0	0.6	8.7
	Frauen	6.9	0.5	7.4	4.1	2.1	1.4	7.6
	M+F	6.4	0.5	6.9	5.1	2.0	1.0	8.1
Schweden	Männer	6.0	1.2	7.2	6.0	0.8	1.0	7.8
	Frauen	6.4	1.6	8.0	5.2	0.5	1.2	7.0
	M+F	6.2	1.4	7.6	5.6	0.7	1.1	7.4
Schweiz	Männer	5.3	1.0	6.3	7.7	0.5	0.5	8.7
	Frauen	4.7	0.9	5.6	7.4	0.6	1.4	9.4
	M+F	5.0	0.9	5.9	7.5	0.6	1.0	9.1
Türkei	Männer	3.0	0.3	3.3	9.5	1.3	0.9	11.7
	Frauen	2.0	0.2	2.1	4.1	0.5	8.2	12.9
	M+F	2.5	0.2	2.7	6.8	0.9	4.7	12.3
Vereinigtes Königreich	Männer	2.9	2.5	5.4	8.0	1.1	0.5	9.6
	Frauen	2.9	2.8	5.7	6.5	0.6	2.2	9.3
	M+F	2.9	2.6	5.5	7.3	0.9	1.3	9.5
Vereinigte Staaten ²	Männer	3.8	2.5	6.4	7.4	0.6	0.7	8.6
	Frauen	3.7	2.8	6.5	6.0	0.5	2.0	8.5
	M+F	3.8	2.7	6.4	6.7	0.6	1.3	8.6
Ländermittel	Männer	4.6	1.5	6.1	7.1	1.0	0.7	8.9
	Frauen	4.8	1.5	6.3	5.7	0.9	2.1	8.7
	M+F	4.7	1.5	6.2	6.4	1.0	1.4	8.8

1. Referenzjahr 1996.

2. Referenzjahr 1997.

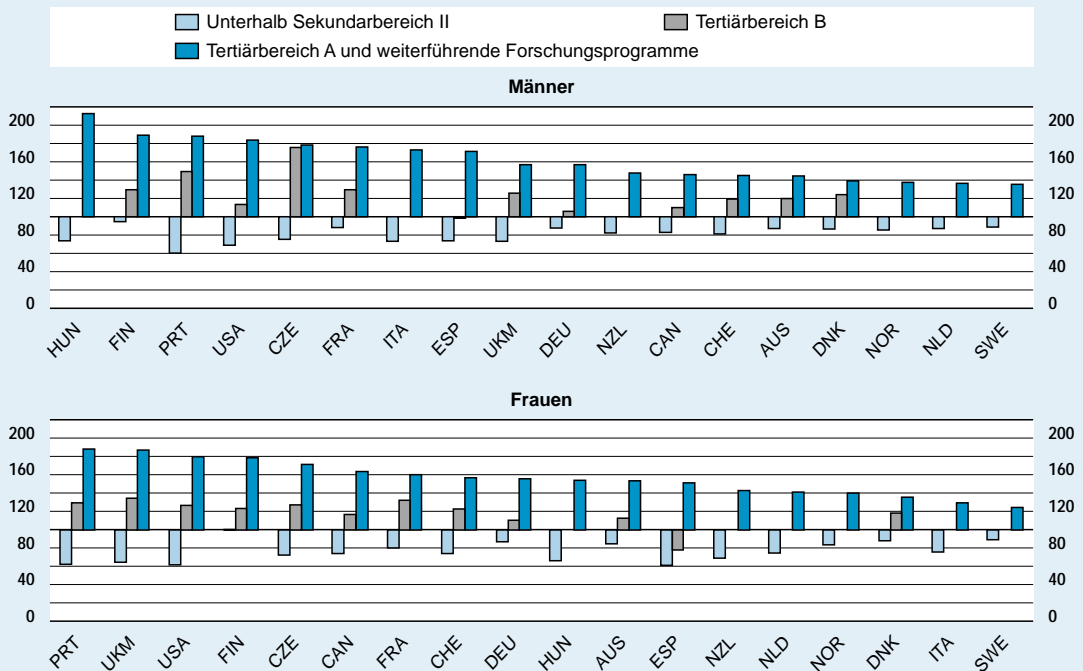
Quelle: OECD-Datenbank. Anmerkungen s. Anhang 3.

E
4

EINKOMMEN UND BILDUNGSSTAND

- Zwischen Bildungsstand und Einkommen besteht eine positive Korrelation.
- Der Abschluss des Sekundarbereichs II stellt in vielen Ländern einen Wendepunkt dar, ab dem jede zusätzliche Ausbildung einen besonders hohen Einkommenszuschlag mit sich bringt. Die Einkommensunterschiede zwischen Absolventen des Tertiärbereiches und denen des Sekundarbereichs II sind im allgemeinen deutlich größer als zwischen letzteren und Absolventen des Sekundarbereichs I.
- Die Einkommen von Personen ohne einen Abschluss des Sekundarbereichs II belaufen sich in der Regel nur auf 60 bis 90 Prozent der Einkommen von Absolventen des Sekundarbereichs II.
- Im Vergleich zu einem Abschluss des Sekundarbereichs II erhöht ein tertiärer Abschluss in 5 Ländern das Einkommen von Frauen wesentlich stärker als das der Männer, während für die übrigen Länder genau das Gegenteil zutrifft.

Grafik E5.1. **Relatives mittleres Jahreseinkommen von 25- bis 64-Jährigen, nach Bildungsstand und Geschlecht**
Mittlere Jahreseinkommen des Sekundarbereichs II = 100



Quelle: OECD.



■ POLITISCHER HINTERGRUND

Eine Möglichkeit, durch die die Märkte Anreize für Arbeitskräfte schaffen, entsprechende Fähigkeiten zu entwickeln und zu erhalten, sind Gehaltsstaffelungen und hier insbesondere höhere Verdienstmöglichkeiten für diejenigen, die sich weiterbilden und zusätzliche Abschlüsse erzielen. Das Streben nach einem höherem Bildungsstand kann auch als Investition in das Humankapital angesehen werden. Humankapital ist der Bestand an Fähigkeiten und Kenntnissen, den der Einzelne besitzt oder - normalerweise durch Bildung oder Ausbildung - (weiter-) entwickelt und sodann als Gegenleistung für ein Einkommen auf dem Arbeitsmarkt anbietet. Die höheren Einkommen, die sich aus einer Vermehrung des Humankapitals ergeben, repräsentieren den Ertrag dieser Investition und die für bessere Fähigkeiten und/oder höhere Produktivität gezahlte Prämie. Einkommensunterschiede sind ein Maß für die derzeitigen finanziellen Anreize eines bestimmten Landes für den Einzelnen, in seine Weiterbildung zu investieren. Nach Bildungsstand aufgeschlüsselte Einkommensunterschiede können aber auch Unterschiede im Angebot von Bildungsgängen in verschiedenen Bildungsbereichen bzw. die Beschränkungen des Zugangs zu diesen Bildungsgängen widerspiegeln.

Dieser Indikator zeigt die Einkommen für Arbeitskräfte (Männer und Frauen) mit unterschiedlichen Bildungsabschlüssen im Vergleich zu den Einkommen von Absolventen der Sekundarstufe II

■ ERGEBNISSE UND ERLÄUTERUNGEN

Bildung und Einkommen für Männer und Frauen

In zahlreichen empirischen Untersuchungen wurden statistische Zusammenhänge zwischen Bildungsstand und Einkommen nachgewiesen. In vielen dieser Studien wird das Bildungsniveau nicht nur als eine Qualifikation angesehen, die den Zugang zu bestimmten Arten von Arbeitsplätzen und Berufswegen eröffnet, sondern - in Ermangelung von Variablen zur direkten Messung von Fähigkeiten und Kenntnissen - auch als Indikator der Fähigkeiten und Kenntnisse einer Person.

Der wirtschaftliche Vorteil eines tertiären Bildungsabschlusses kann anhand eines Vergleichs des Verhältnisses der mittleren Jahreseinkommen von Absolventen tertiärer Bildungsgänge zu den mittleren Jahreseinkommen von Absolventen des Sekundarbereichs II verdeutlicht werden. Der Einkommensnachteil derjenigen ohne einen Abschluss des Sekundarbereichs II wird in einem ähnlichen Vergleich offensichtlich (Grafik E5.1 und Tabelle E5.1). Die länderspezifischen Schwankungen der relativen Einkommen (vor Steuern) spiegeln mehrere Einflussfaktoren wider, darunter Anforderungen an die Fähigkeiten und Kenntnisse der Arbeitskräfte, Mindestlohngesetze, die Stärke der Gewerkschaften, den Geltungsbereich von Tarifverträgen, das Angebot an Arbeitskräften mit unterschiedlichem Bildungsstand, das Spektrum der Berufserfahrungen von Erwerbspersonen mit hohem und niedrigem Bildungsstand, die Verteilung der Arbeitsplätze nach Berufen und die relative Häufigkeit von Teilzeitbeschäftigungen in ihren unterschiedlichen Formen unter Erwerbspersonen mit unterschiedlichem Bildungsstand.

Die Daten in Tabelle E5.1 zeigen eine starke positive Korrelation zwischen Bildungsstand und Einkommen. In allen Ländern verdienen Absolventen des Tertiärbereichs deutlich mehr als Absolventen des Sekundarbereichs II. Die Einkommensunterschiede zwischen Absolventen des Tertiärbereichs und denen des Sekundarbereichs II sind im allgemeinen deutlich größer als zwischen letzteren und Absolventen des Sekundarbereichs I, was darauf schließen lässt,

Zwischen Bildungsstand und Einkommen besteht eine positive Korrelation - unabhängig vom sozio-ökonomischen System oder vom Entwicklungsstand der Wirtschaft eines Landes.

Der Abschluss des Sekundarbereichs II stellt einen Wendepunkt dar, ab dem jede zusätzliche Ausbildung einen besonders hohen Einkommenszuschlag mit sich bringt.



dass der Abschluss des Sekundarbereichs II in vielen Ländern einen Wendepunkt darstellt, ab dem jede weitere Ausbildung einen besonders hohen Einkommenszuschlag mit sich bringt. Unter den Ländern, die Daten über Bruttoeinkommen vorgelegt haben, liegt der Einkommenszuschlag für einen tertiären Abschluss zwischen weniger als 40 Prozent für 25- bis 64-jährige Männer in Dänemark, den Niederlanden, Norwegen und Schweden und mehr als 80 Prozent in Finnland, Portugal, Ungarn und den Vereinigten Staaten.

Bei Frauen der gleichen Altersgruppe schwankt der Einkommenszuschlag für einen tertiären Abschluss im Vergleich zu einem Abschluss im Sekundarbereich II von ca. 30 Prozent in Italien und Schweden bis zu ca. 90 Prozent in Irland, Portugal und dem Vereinigten Königreich. Im Vergleich zu einem Abschluss des Sekundarbereichs II erhöht ein tertiärer Abschluss in Australien, Irland, Kanada, der Schweiz und dem Vereinigten Königreich das Einkommen von Frauen wesentlich stärker als das der Männer, während für die übrigen Länder genau das Gegenteil zutrifft, insbesondere für Italien, Spanien und Ungarn.

Die Einkommen von Personen ohne einen Abschluss des Sekundarbereichs II belaufen sich in der Regel nur auf 60 bis 90 Prozent der Einkommen von Absolventen des Sekundarbereichs II.

Die Einkommen von Männern und Frauen, die nur einen Abschluss des Sekundarbereichs I erlangt haben, liegen zwischen 70 und 90 Prozent der Einkommen von Personen mit einem Abschluss des Sekundarbereichs II. In 14 von 19 OECD-Ländern haben Männer mit einem niedrigeren Bildungsstand ein etwas höheres Einkommen als Frauen mit gleichem Bildungsstand jeweils im Vergleich zu den Absolventen des Sekundarbereichs II gleichen Geschlechts.

Die im vorliegenden Indikator untersuchten Einkommensdaten unterscheiden sich in verschiedenen Aspekten zwischen den einzelnen Ländern, wodurch einige Ländervergleiche im Hinblick auf die relativen Einkommen nicht verlässlich sein könnten. Daher ist bei der Interpretation der Ergebnisse Vorsicht geboten. Insbesondere bei Ländern, die Daten von Jahreseinkommen vorgelegt haben, beeinflussen Unterschiede in der Häufigkeit von Beschäftigungsverhältnissen, die nicht das gesamte Jahr andauern, bei Personen mit unterschiedlichem Bildungsstand das relative Einkommen, was sich in den Daten der Länder, die wöchentliche oder monatliche Gehaltsangaben vorgelegt haben, nicht niederschlägt (s.u. „Definitionen“).

Bildungsbezogene und geschlechtsspezifische Einkommensunterschiede

Frauen verdienen nach wie vor weniger als Männer mit ähnlichem Bildungsstand.

Zwar haben sowohl Männer als auch Frauen mit einem Abschluss des Sekundarbereichs II oder des Tertiärbereichs erhebliche Einkommensvorteile gegenüber denjenigen des gleichen Geschlechts, die keinen Abschluss des Sekundarbereichs II erlangen, die Einkommensunterschiede zwischen Männern und Frauen mit gleichem Bildungsstand sind jedoch nach wie vor erheblich, verstärkt durch die größerer Häufigkeit der Teilzeitarbeit unter Frauen.

In einigen Ländern verringert sich der geschlechtsspezifische Einkommensabstand mit steigendem Bildungsniveau; in anderen vergrößert er sich.

Nimmt man alle Bildungsbereiche zusammen, so bewegen sich die Einkommen 30- bis 44-jähriger Frauen im Verhältnis zu denjenigen gleichaltriger Männer zwischen der Hälfte in der Schweiz und dem Vereinigten Königreich bis zu ca. 77 Prozent in Spanien und Ungarn (Tabelle E5.3). In einer Reihe von Ländern, insbesondere in den Niederlanden, Neuseeland und dem Vereinigten Königreich nimmt der Abstand zwischen den Einkommen von Männern und Frauen mit steigendem Bildungsniveau ab. In einigen anderen Ländern dagegen, u.a. Italien und Schweden, scheint das Gegenteil der Fall zu sein. Die

Einkommensunterschiede zwischen Männern und Frauen sind häufig gerade unter den Absolventen des Tertiärbereiches sehr hoch. Somit scheint ein höherer Bildungsabschluss, obwohl er im Allgemeinen mit einem höherem Einkommen für Männer und Frauen einhergeht, nicht systematisch zur Abmilderung der geschlechtsspezifischen Einkommensunterschiede beizutragen.

Die Einkommensunterschiede zwischen Männern und Frauen lassen sich teilweise mit geschlechtsspezifischen Unterschieden in der Laufbahn- und Berufswahl, unterschiedlich langen Zeiten auf dem Arbeitsmarkt und der relativ größeren Häufigkeit von Teilzeitbeschäftigten bei Frauen erklären.

Nach Alter aufgeschlüsselte Einkommensdaten lassen eine Tendenz zur Angleichung des Einkommens zwischen Männern und Frauen mit vergleichbarem Bildungsstand vermuten. In 8 von 18 Ländern liegt das Verhältnis der Einkommen von weiblichen zu männlichen Absolventen des Tertiärbereiches im Alter von 30 bis 44 Jahren über 10 Prozentpunkte höher als in der Altersgruppe der 55- bis 64jährigen (Tabelle E5.2). Ungarn ist das einzige Land, in dem der geschlechtsspezifische Abstand bei den jüngeren Erwerbstätigen wesentlich größer ist als bei den Älteren. Der Trend zur Einkommensgleichstellung der Geschlechter kommt zwar bei den anderen Bildungsniveaus unterhalb des Tertiärbereiches weniger deutlich zum Vorschein, wird aber dennoch von den Gesamtzahlen widerspiegelt. Dies könnte eine Auswirkung des gesteigerten Anteils der Frauen unter den Absolventen des Tertiärbereiches sein.

■ DEFINITIONEN

Das relative Erwerbseinkommen ist definiert als das mittlere Einkommen aus einer Tätigkeit (Erwerbseinkommen vor Steuern) von Erwerbspersonen mit einem bestimmten Bildungsstand, dividiert durch das mittlere Einkommen von Erwerbspersonen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II (x 100). Die Berechnungen basieren ausschließlich auf Personen mit Einkommen aus einer während des Bezugszeitraums ausgeübten Erwerbstätigkeit.

Bei den Einkommensdaten in den Tabellen E5.1 und E5.2 handelt es sich bei den meisten Ländern um Jahreseinkommen; bei Frankreich, Spanien und die Schweiz sind es Monatseinkommen. Für Frankreich beziehen sich die Daten ausschließlich auf Angestellte. In den spanischen Daten bleiben Personen, die weniger als 15 Stunden pro Woche arbeiten, unberücksichtigt.

Die länderspezifischen Unterschiede der relativen Einkommen spiegeln daher nicht nur Unterschiede in den Löhnen und Gehältern, sondern auch Unterschiede in der Erfassung, in der Zahl der Arbeitswochen pro Jahr und in der Zahl der Arbeitsstunden pro Woche wider. Es ist davon auszugehen, dass niedrigere Bildungsstufen mit einer geringeren Arbeitsstundenzahl (insbesondere durch Teilzeitarbeit) und mit unsichereren Beschäftigungsverhältnissen (einer größeren Wahrscheinlichkeit von nur vorübergehender Erwerbstätigkeit oder einer größeren Anfälligkeit für Arbeitslosigkeit im Laufe eines Jahres) verbunden sind. Deshalb können die relativen Einkommen für höhere Bildungsniveaus in den Tabellen und Grafiken nach oben verzerrt sein im Vergleich zu den Ergebnissen, die sich aus einer Untersuchung der relativen Löhne und Gehälter ergeben würden. Auch die beobachteten geschlechtsspezifischen Einkommensunterschiede innerhalb eines Landes können durch einige dieser Faktoren beeinflusst sein.

Unter den jüngeren Erwerbspersonen ist eine Tendenz zur Angleichung des Einkommens zwischen den Geschlechtern zu beobachten.

Die Daten stammen aus nationalen Arbeitskräfteerhebungen (Einzelheiten s. Anhang 3).

E5

Tabelle E5.1. **Relative Erwerbseinkommen aus Beschäftigung von 25- bis 64- und 30- bis 44-Jährigen (ISCED 3/4=100), nach Bildungsstand und Geschlecht (1998)**

			Unterhalb des Sekundarbereichs II		Tertiärbereich B		Tertiärbereich A und weiterführende Forschungsprogramme	
			ISCED 0/1/2		ISCED 5B		ISCED 5A/6	
			25-64-J.	30-44-J.	25-64-J.	30-44-J.	25-64-J.	30-44-J.
Australien	1997	Männer	87	83	120	116	144	138
		Frauen	85	84	113	112	154	154
		M + F	79	75	103	101	136	131
Kanada	1997	Männer	83	81	110	112	146	143
		Frauen	74	69	117	118	164	165
		M + F	82	79	107	109	151	149
Tschechische Rep.	1998	Männer	75	77	176	181	178	176
		Frauen	72	76	127	124	172	176
		M + F	68	70	150	150	180	182
Dänemark	1997	Männer	86	86	124	121	139	139
		Frauen	88	88	119	115	136	144
		M + F	85	85	115	110	140	142
Finnland	1996	Männer	95	92	129	125	189	174
		Frauen	101	99	123	122	179	172
		M + F	97	96	121	117	186	173
Frankreich	1998	Männer	88	88	130	137	176	175
		Frauen	80	81	132	138	161	168
		M + F	84	85	126	132	169	171
Deutschland	1997	Männer	88	87	106	108	156	144
		Frauen	87	84	111	110	156	159
		M + F	81	82	108	106	163	153
Ungarn	1998	Männer	74	76	x(5A/6)	x(5A/6)	213	210
		Frauen	66	69	x(5A/6)	x(5A/6)	154	152
		M + F	68	70	x(5A/6)	x(5A/6)	179	173
Irland	1997	Männer	76	83	114	122	165	177
		Frauen	63	65	114	122	199	187
		M + F	76	80	117	122	183	184
Italien	1995	Männer	73	77	x(5A/6)	x(5A/6)	173	161
		Frauen	76	77	x(5A/6)	x(5A/6)	129	133
		M + F	76	80	x(5A/6)	x(5A/6)	156	148
Niederlande	1996	Männer	87	86	x(5A/6)	x(5A/6)	136	129
		Frauen	75	74	x(5A/6)	x(5A/6)	141	145
		M + F	84	84	x(5A/6)	x(5A/6)	137	132
Neuseeland	1998	Männer	82	82	x(5A/6)	x(5A/6)	148	126
		Frauen	69	76	x(5A/6)	x(5A/6)	143	146
		M + F	77	80	x(5A/6)	x(5A/6)	148	134
Norwegen	1997	Männer	85	85	x(5A/6)	x(5A/6)	138	140
		Frauen	84	90	x(5A/6)	x(5A/6)	140	143
		M + F	85	87	x(5A/6)	x(5A/6)	138	138
Portugal	1997	Männer	60	58	149	153	188	193
		Frauen	62	59	129	135	189	205
		M + F	62	59	139	144	192	201
Spanien	1995	Männer	74	73	98	103	171	158
		Frauen	61	61	78	86	151	156
		M + F	76	71	96	104	161	151
Schweden	1997	Männer	88	88	x(5A/6)	x(5A/6)	135	135
		Frauen	89	87	x(5A/6)	x(5A/6)	125	121
		M + F	90	89	x(5A/6)	x(5A/6)	129	128
Schweiz	1998	Männer	81	82	119	122	145	139
		Frauen	74	82	123	122	157	164
		M + F	74	79	137	140	162	156
Ver. Königreich	1998	Männer	73	70	125	124	157	157
		Frauen	64	61	135	133	188	192
		M + F	64	63	125	125	168	172
Ver. Staaten	1998	Männer	69	67	113	114	183	182
		Frauen	62	60	127	130	180	191
		M + F	70	68	116	116	184	184

Quelle: OECD-Datenbank. Anmerkungen s. Anhang 3.

Tabelle E5.2. **Mittlere Jahreseinkommen von Frauen in Prozent der mittleren Jahreseinkommen von Männern, nach Bildungsstand (30- bis 40-Jährigen und 55- bis 64-Jährigen, 1998)**

		Unterhalb des Sekundarbereichs II		Sekundarbereich II und post-sekundärer, nicht-tertiärer Bereich		Tertiärbereich B		Tertiärbereich A und weiterführende Forschungsprogramme		Alle Bildungsbereiche	
		ISCED 0/1/2		ISCED 3/4		ISCED 5B		ISCED 5A/6		Insgesamt	
		33 - 44 J.	55 - 64 J.	33 - 44 J.	55 - 64 J.	33 - 44 J.	55 - 64 J.	33 - 44 J.	55 - 64 J.	33 - 44 J.	55 - 64 J.
Australien	1997	60	55	59	54	57	59	66	57	61	56
Kanada	1997	52	53	61	57	64	55	70	58	64	55
Tschechische Rep.	1998	66	58	67	64	46	62	67	63	63	61
Dänemark	1997	74	72	72	69	69	67	75	73	73	68
Finnland	1996	77	80	72	79	70	76	71	70	73	73
Frankreich	1998	68	65	74	70	75	76	71	65	73	62
Deutschland	1997	60	52	63	53	64	68	69	59	62	48
Ungarn	1998	77	81	85	107	x(5/A6)	x(5/A6)	61	74	78	89
Irland	1997	64	67	78	85	78	78	94	90	81	83
Italien	1995	69	72	69	49	x(5/A6)	x(5/A6)	57	37	70	56
Niederlande	1996	47	42	54	46	x(5/A6)	x(5/A6)	61	48	56	43
Neuseeland	1998	53	44	57	64	x(5/A6)	x(5/A6)	66	41	59	54
Norwegen	1997	64	66	60	63	x(5/A6)	x(5/A6)	61	64	62	61
Portugal	1997	73	71	72	70	63	56	76	70	73	68
Spanien	1995	62	m	74	m	62	m	73	m	77	m
Schweden	1997	72	72	73	68	x(5/A6)	x(5/A6)	65	66	71	69
Schweiz	1998	54	44	53	47	54	54	63	51	52	41
Vereinigtes Königreich	1998	45	45	51	59	55	58	62	62	52	53
Vereinigte Staaten	1998	53	52	59	57	67	61	62	44	62	49

Quelle: OECD-Datenbank. Anmerkungen s. Anhang 3.

LEISTUNGEN VON SCHÜLERN



Internationale Vergleiche der schulischen Leistungen von Schülern sind zu einem wesentlichen Werkzeug für die Bewertung der Leistungsfähigkeit von Bildungssystemen geworden. Sie dienen zunehmend als Leistungsnachweise, die die Hauptakteure im Bildungsbereich, wie Steuerzahler, Arbeitgeber, Pädagogen, Eltern und Schüler, darüber informieren, welche Ergebnisse ihre Investitionen in diesen Bereich zeigen. Während der Neunziger Jahre war ein stetiges Anwachsen der Anzahl internationaler Bewertungen und der daran teilnehmenden Länder sowie eine zunehmende Zahl ähnlicher Aktivitäten auf nationaler Ebene zu beobachten. Dies spiegelt den Informationsbedarf der einzelnen Länder über das tatsächliche Lernen der Schüler wider.

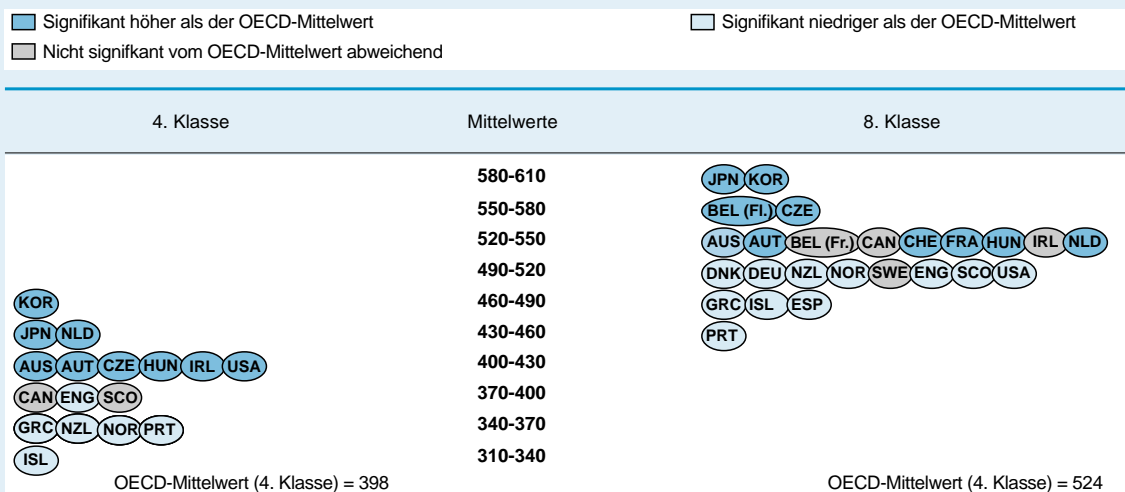
In einer immer stärker technisch orientierten Welt sind Kenntnisse und Fähigkeiten in Mathematik von entscheidender Bedeutung für die Konkurrenzfähigkeit auf dem Weltmarkt. Frühe Lernerfolge in Mathematik sind nicht nur wichtig, weil die mathematischen Grundlagen solide verankert sein müssen, bevor kompliziertere Aufgaben gelöst werden können, sondern auch, weil durch frühe Erfolge das Interesse junger Menschen an diesem und verwandten Fächern wachgehalten werden kann. Genauso wichtig ist es, sicherzustellen, dass die Schüler Fortschritte machen, wenn sie von dem Primar- in den Sekundarbereich übertreten. **Indikator F1** zeigt die relative Rangfolge der Länder hinsichtlich der Mathematikleistungen, sowohl in der vierten als auch in der achten Klasse. Er vergleicht auch die Fortschritte, die Schüler in den einzelnen Ländern zwischen der vierten und der achten Klasse machen und weist die Länder aus, die zwar in der vierten Klasse schlechter dastehen, dann aber aufholen sowie die Länder, in denen sich das Leistungsgefälle noch verstärkt.

Bildungssysteme streben nicht nur ein durchgängig hohes Bildungsniveau an, sondern wollen darüber hinaus bei den Schülern eine positive Grundeinstellung zu Lernen und Leistung entwickeln und unterstützen sowie die Bereitschaft und Fähigkeit der Schüler zu lebenslangem Lernen fördern. In Indikator F2 finden sich Angaben über die Einstellung der Schüler zu Naturwissenschaften in Relation zu ihren tatsächlichen naturwissenschaftlichen Leistungen. **Indikator F3** untersucht, was nach Einschätzung von Mädchen und Jungen in der vierten und achten Klasse die Leistungen in Mathematik beeinflusst und betrachtet den Zusammenhang zwischen ihrer Einschätzung und ihren tatsächlichen Leistungen in Mathematik.

LEISTUNGSSTAND DER SCHÜLER IN MATHEMATIK IN DER VIERTEN UND ACHTEN KLASSE

- Schon früh zeigen sich große Unterschiede bei den mathematischen Leistungen von Schülern und im Laufe der Schulzeit nehmen diese eher noch zu. Die Unterschiede in den Mathematikleistungen zwischen Japan und Korea einerseits und dem OECD-Durchschnitt andererseits übersteigen den typischen Leistungsfortschritt während eines Schuljahres um mehr als das Doppelte.
- Die meisten Länder, die in der vierten Klasse gute Mathematikleistungen vorzuweisen haben, weisen sie auch in der achten Klasse auf, was unterstreicht, wie wichtig schon der frühe Lernerfolg ist. Einige Länder jedoch, die in der vierten Klasse vergleichsweise schwache Leistungen aufweisen, haben bis zur achten Klasse zumindest teilweise aufgeholt, und andere, die in der vierten Klasse gut dastehen, fallen bis zur achten Klasse ab.

Grafik F1.1. Mathematikleistungen in der vierten und achten Klasse (1995)



Für nähere Angaben s. Anhang 3.

Quelle: Internationale Vereinigung für die Bewertung von Bildungsleistungen (IEA)/TIMSS.

■ POLITISCHER HINTERGRUND

Dieser Indikator zeigt den durchschnittlichen Leistungsstand von Schülern im Fach Mathematik in der vierten und achten Klasse.

In einer zunehmend stärker technisch orientierten Welt sind Kenntnisse und Fähigkeiten in Mathematik von entscheidender Bedeutung für die Konkurrenzfähigkeit auf dem Weltmarkt. Frühe Lernerfolge in Mathematik sind nicht nur wichtig, weil die mathematischen Grundlagen solide verankert sein müssen, bevor kompliziertere Aufgaben gelöst werden können, sondern auch, weil durch frühe Erfolge das Interesse junger Menschen an diesem und verwandten Fächern wachgehalten werden kann. Genauso wichtig ist es, sicherzustellen, dass die Schüler auch nach dem Übergang von dem Primar- in den Sekundarbereich weiterhin Fortschritte machen. Indikator F1 zeigt die relative Rangfolge der Länder hinsichtlich der Mathematikleistungen, sowohl in der vierten als auch in der achten Klasse.

Er zeigt ferner die relativen Fortschritte der Schüler zwischen diesen beiden Klassen in den einzelnen Ländern.

Der Indikator vergleicht auch die Fortschritte, die Schüler in den einzelnen Ländern zwischen der vierten und der achten Klasse machen und weist die Länder aus, die zwar in der vierten Klasse schlechter dastehen, dann aber zumindest teilweise aufholen sowie die Länder, in denen sich das Leistungsgefälle noch verstärkt.

Indikator F1 sollte im Vergleich mit Indikator F2 in Bildung auf einen Blick, 1998 gesehen werden, der die unterschiedlichen Schülerleistungen in der vierten und achten Klasse verglich und aufzeigte, in welchem Maß Bildungssystem und Gesellschaft anfängliche Bildungsunterschiede zwischen den beiden Klassenstufen auffangen oder auch verstärken.

■ ERGEBNISSE UND ERLÄUTERUNGEN

Grafik F1.1 und Tabelle F1.1 vergleichen den durchschnittlichen Leistungsstand in Mathematik in den einzelnen Ländern für die vierte und die achte Klasse mit dem internationalen Durchschnitt. Die Grafik zeigt die Länder, die signifikant besser abschneiden als der OECD-Durchschnitt und diejenigen, die signifikant schlechter abschneiden (weitere Einzelheiten hinsichtlich der relativen Position der Länder finden sich in Bildung auf einen Blick, 1997). Der prozentuale Unterschied im Mittelwert zwischen den beiden Klassen in Grafik F1.1 stellt eine Schätzung der Leistungssteigerung von der vierten zur achten Klasse dar. Er berechnet sich als Differenz der Durchschnittsleistung zwischen den beiden Klassenstufen relativ zur Leistung auf der Klassenstufe 4.

Mittlerer Leistungsstand in den einzelnen Ländern in der vierten Klasse

Der Leistungsstand im Fach Mathematik variiert erheblich zwischen den einzelnen Ländern.

In Mathematik erreichen japanische und koreanische Viertklässler wesentlich höhere Punktzahlen, als in allen anderen untersuchten Ländern (457 bzw. 471 Punkte). Tatsächlich übertreffen die durchschnittlichen Mathematikleistungen der Viertklässler in Japan und Korea die der portugiesischen Achtklässler (Tabelle F1.1).

Die übrigen Viertklässler lassen sich in fünf Ländergruppen unterteilen: die Tschechische Republik und die Niederlande mit Mittelwerten von 428 bzw. 438 Punkten; Australien, Irland, Österreich, Ungarn und die Vereinigten Staaten mit leicht über dem OECD-Durchschnitt liegenden Punktzahlen; Kanada und Schottland mit Punktzahlen leicht unter dem OECD-Durchschnitt; England,

Griechenland, Neuseeland und Norwegen mit um die 365 Punkte; und Island und Portugal mit 338 bzw. 340 Punkten (Tabelle F1.1).

Eine Möglichkeit, die Größenordnung der im Primarbereich zwischen den Ländern beobachteten Unterschiede zu messen, ist der Vergleich mit dem typischen Leistungsunterschied zwischen Dritt- und Viertklässlern. Dieser beträgt in den untersuchten OECD-Ländern durchschnittlich für Mathematik 63 Punkte (s. Anhang 3). Die für einige Länder festgestellten Unterschiede in den erzielten Punktzahlen übersteigen diese durchschnittliche Differenz zwischen dritter und vierter Klasse. Dies lässt vermuten, dass die zwischen den einzelnen Ländern festgestellten Leistungsunterschiede in Mathematik von großer Bedeutung sowohl für die Bildungspolitik als auch für die Praxis sind.

Mittlerer Leistungsstand in der achten Klasse in den einzelnen Ländern

Japan und Korea behaupten ihre Spitzenplätze in der achten Klasse. Der Unterschied in den Mathematikleistungen zwischen Japan und Korea einerseits und dem OECD-Durchschnitt andererseits ist mehr als doppelt so groß wie der typische Unterschied zwischen den Leistungen der Schüler in den siebten und achten Klassen der OECD-Länder (32 Punkte). Auch die Schüler in Belgien (fläm. Teil) und der Tschechischen Republik erreichen gute Leistungen in Mathematik, während die portugiesischen Schüler zurückliegen (Tabelle F1.1). Die durchschnittliche Punktzahl für Mathematikleistungen in den meisten OECD-Ländern liegt zwischen 480 und 550 Punkten auf einer Skala mit einem Gesamtmittel von 524 Punkten und einer Standardabweichung von etwas weniger als 100 Punkten.

Die Untersuchung der relativen nationalen Leistungen führt zu der wesentlicheren Frage, was die Leistungen der Schüler entscheidend beeinflusst. Mit welchen Faktoren lassen sich die Leistungsmuster in den einzelnen Ländern erklären und kann man sie durch politisches Eingreifen beeinflussen? Wenn die politischen Entscheidungsträger wissen, wodurch gute Leistungen zustande kommen, können sie gezielt Prioritäten für die Zukunft festlegen. So kann der Erfolg beispielsweise von den Einstellungen und Wahrnehmungen der Schüler abhängen, von den Unterrichtsmethoden der Lehrer oder den Schwerpunkten im Lehrplan.

Es scheint weder eine starke noch eine einheitliche Korrelation zwischen dem Umfang der auf nationaler Ebene investierten Ressourcen (Indikator B1) und den Leistungen der Schüler zu geben. Dies deutet darauf hin, dass die Differenzen zwischen den Ländern nicht allein durch Unterschiede in der finanziellen oder personellen Ausstattung erklärt werden können und dass man auf der Suche nach Faktoren für eine Verbesserung der schulischen Leistung über den materiellen Input hinausgehen muss.

Steigerung der Mathematikleistungen zwischen der 4. und der 8. Klasse

Erlauben die Leistungen in den unteren Klassenstufen eine Vorhersage derjenigen in den späteren Schuljahren? Grafik F1.1 legt nahe, dass die relative Position der Länder zwischen der vierten und der achten Klasse in Mathematik fast unverändert bleibt. Dies kann sowohl darauf hinweisen, dass der Erfolg schon in den anfänglichen Schuljahren äußerst wichtig ist als auch darauf, dass in beiden Klassenstufen die gleichen Erfolgsfaktoren wirksam sind.

Die Leistungsunterschiede zwischen der vierten und achten Klasse sind erheblich, wenn man sich den durchschnittlichen Leistungsunterschied von Kindern anschaut, die altersmäßig ein Jahr auseinanderliegen.

Japan und Korea behaupten ihre Spitzenstellung in der achten Klasse.

Wenn die politischen Entscheidungsträger wissen, was Schülerleistungen beeinflusst, können sie gezielt Prioritäten setzen.

Die Länderunterschiede in Mathematik und Naturwissenschaften lassen sich nicht allein durch die unterschiedliche finanzielle und personelle Ausstattung erklären.

Die meisten der Länder, die in der vierten Klasse gute Mathematikleistungen vorzuweisen haben, weisen sie auch in der achten Klasse auf.

F 1

Diese Vergleiche basieren auf einer synthetischen Kohorte und zeigen nicht den Fortschritt einer bestimmten Schülergruppe auf, sie lassen vielmehr den Unterschied in den Leistungen zweier verschiedener Schülergruppen zum gleichen Zeitpunkt erkennen. Die beobachteten Unterschiede könnten teilweise auch auf andere in diesen Klassen wirksame Faktoren zurückzuführen sein, wie z.B. andere Schwerpunkte im Lehrplan und eine geänderte Unterrichtsmethodik.

Einige der Länder, die in der vierten Klasse vergleichsweise schwache Leistungen aufweisen, haben bis zur achten Klasse zumindest teilweise aufgeholt ...

Island, Neuseeland und Norwegen, deren Viertklässler in Mathematik besonders schlecht abschneiden, gehören zu den Ländern, die die größten Leistungssteigerungen während dieser vier Schuljahre aufweisen. Es gibt auch Länder, die in der vierten Klasse gute Leistungen in Mathematik vorzuweisen haben, und diesen Vorsprung durch enorme Leistungssteigerungen im Verlauf der nächsten vier Klassen noch weiter ausbauen. Hierzu gehören insbesondere Japan und Korea.

... während andere Länder in der vierten Klasse gut dastehen, aber bis zur achten Klasse abfallen.

Am anderen Ende des Spektrums gibt es Länder wie Irland und die Vereinigten Staaten, die in der vierten Klasse gute Leistungen vorzuweisen haben, aber bis zur achten Klasse erheblich absacken. Einige der Unterschiede zwischen den Ländern lassen sich eventuell durch unterschiedliche Schwerpunkte im Lehrplan während dieser Klassenstufen erklären.

■ DEFINITIONEN

Die Punktzahlen für die Bewertung der Leistungen basieren auf Tests, die im Rahmen der Dritten Internationalen Mathematik- und Naturwissenschaften-Studie (TIMSS) der Internationalen Vereinigung für die Bewertung von Bildungsleistungen (IEA) im Schuljahr 1994/95 durchgeführt wurden.

Die für diesen Indikator untersuchten Zielgruppen sind Schüler in den oberen Klassen der zwei Klassenstufen, die jeweils von den meisten 9- und 13-jährigen Schülern besucht werden. Üblicherweise bezeichnet man diese Klassen als die "vierte" bzw. die "achte" Klasse, da es sich in den meisten Ländern um das vierte bzw. achte Jahr des formellen Schulbesuchs handelt. Hierbei ist jedoch zu berücksichtigen, dass die Anzahl der Jahre formeller Schulbildung von Land zu Land variiert und dass das chronologische Alter nicht zwangsläufig bedeutet, dass Schüler das gleiche Maß an formeller Schulbildung erhalten haben. In Schweden, Norwegen und Dänemark beispielsweise haben ‚Achtklässler‘ ein Jahr formeller Schulbildung weniger als in anderen Ländern absolviert (7 Jahre), während ‚Achtklässler‘ in England, Schottland und Neuseeland ein Jahr formeller Schulbildung mehr absolviert haben (9 Jahre) (s. Tabelle F.1.1). Die Länder, die in Tabelle F1.1 mit (3) oder (4) gekennzeichnet sind, konnten die Stichprobenkriterien der IEA/TIMSS-Studie nur teilweise erfüllen, die mit (1) oder (2) gekennzeichneten erfüllten die Stichprobenkriterien überhaupt nicht. Weitere Einzelheiten finden sich in Anhang 3 von *Bildung auf einen Blick, 1997*.

Für die Tabelle F1.1 und die Grafik F1.1 wurden die durchschnittlichen Leistungsergebnisse für die vierte Klasse und deren Standardfehler (ausgenommen diejenigen, die für die Signifikanztests der vierten Klasse verwendet wurden) für jedes Land der Leistungsskala für die achte Klasse angepasst. Fünfzehn Fragestellungen im Bereich Mathematik (15 Prozent) wurden sowohl in die Tests für die Gruppe 1 (9-Jährige in den Klassen 3 und 4) als auch in die für die Gruppe 2 (13-Jährige in den Klassen 7 und 8) einbezogen. Anhand der Leistungsunterschiede der beiden Gruppen bei diesen Fragestellungen wurden die Veränderungen zwischen der dritten und der vierten Klasse geschätzt. Die auf die Skala der achten Klasse umgerechneten Ländermittel für die vierte Klasse sind der Tabelle F1.1 zu entnehmen. Die Tests für Grafik F1.1, in der gezeigt wird, inwieweit sich die Ländermittel der vierten Klasse signifikant von dem

OECD-Mittel unterscheiden, basieren auf Standardfehlern, bei denen keine Anpassung für die Verknüpfung zwischen der vierten und achten Klasse vorgenommen wurde.

Die Daten unterliegen einem Stichprobenfehler, der die Untergrenze der als statistisch signifikant anzusehenden, beobachteten Unterschiede festlegt. Die zum Vergleich der Ländermittel verwendeten statistischen Tests wurden unter Verwendung der Bonferroni-Anpassung für Mehrfachvergleiche am 5-prozentigen-Signifikanzniveau durchgeführt.

Die für Belgien und das Vereinigte Königreich angegebenen regionalen Daten wurden durch die Verfügbarkeit von Daten bei der IEA bestimmt und spiegeln keine politische Entscheidung der OECD wider.

Tabelle F1.1. **Mittlere Mathematikleistungen von Schülern der vierten und der achten Klasse (1995)**

	Vierte Klasse				Achte Klasse				Unterschied zwischen den Mittelwerten	Standardfehler des Unterschieds
	Mittelwert	Standardfehler	Jahre formelle Schulbildung	Durchschn. Alter	Mittelwert	Standardfehler	Jahre formelle Schulbildung	Durchschn. Alter		
Australien ^{1,2}	408	(8.4)	4 or 5	10.2	530	(4.0)	8 or 9	14.2	121	(9.3)
Österreich ^{1,2}	421	(8.4)	4	10.5	539	(3.0)	8	14.3	119	(9.0)
Belgien (fläm.) ³	m	m	m	m	565	(5.7)	8	14.1	m	m
Belgien (frz.) ²	m	m	m	m	526	(3.4)	8	14.3	m	m
Kanada	395	(8.5)	4	10.0	527	(2.4)	8	14.1	133	(8.8)
Tschechische Republik	428	(8.5)	4	10.4	564	(4.9)	8	14.4	135	(9.8)
Dänemark ²	m	m	m	m	502	(2.8)	7	13.9	m	m
Frankreich	m	m	m	m	538	(2.9)	8	14.3	m	m
Deutschland ²	m	m	m	m	509	(4.5)	8	14.8	m	m
Griechenland ²	356	(8.9)	4	9.6	484	(3.1)	8	13.6	128	(9.4)
Ungarn ¹	410	(8.7)	4	10.4	537	(3.2)	8	14.3	127	(9.2)
Island	338	(8.3)	4	9.6	487	(4.5)	8	13.6	149	(9.5)
Irland	412	(8.6)	4	10.3	527	(5.1)	8	14.4	116	(10.0)
Japan	457	(8.1)	4	10.4	605	(1.9)	8	14.4	148	(8.3)
Korea	471	(8.1)	4	10.3	607	(2.4)	8	14.2	137	(8.5)
Niederlande ^{1,2}	438	(8.5)	4	10.3	541	(6.7)	8	14.3	103	(10.8)
Neuseeland	362	(8.9)	4.5-5.5	10.0	508	(4.5)	8.5-9.5	14.0	146	(10.0)
Norwegen	365	(8.4)	3	9.9	503	(2.2)	7	13.9	138	(8.7)
Portugal	340	(8.6)	4	10.4	454	(2.5)	8	14.5	115	(8.9)
Spanien	m	m	m	m	487	(2.0)	8	14.3	m	m
Schweden	m	m	m	m	519	(3.0)	7	13.9	m	m
Schweiz ²	m	m	m	m	545	(2.8)	7 or 8	14.2	m	m
England ^{3,4}	376	(8.5)	5	10.0	506	(2.6)	9	14.0	130	(8.9)
Schottland ²	383	(8.7)	5	9.7	498	(5.5)	9	13.7	115	(10.3)
Vereinigte Staaten ³	407	(8.4)	4	10.2	500	(4.6)	8	14.2	93	(9.6)
Ländermittel	398				524					

Im internationalen Durchschnitt sind nur die Länder berücksichtigt, für die Daten zur Verfügung stehen.

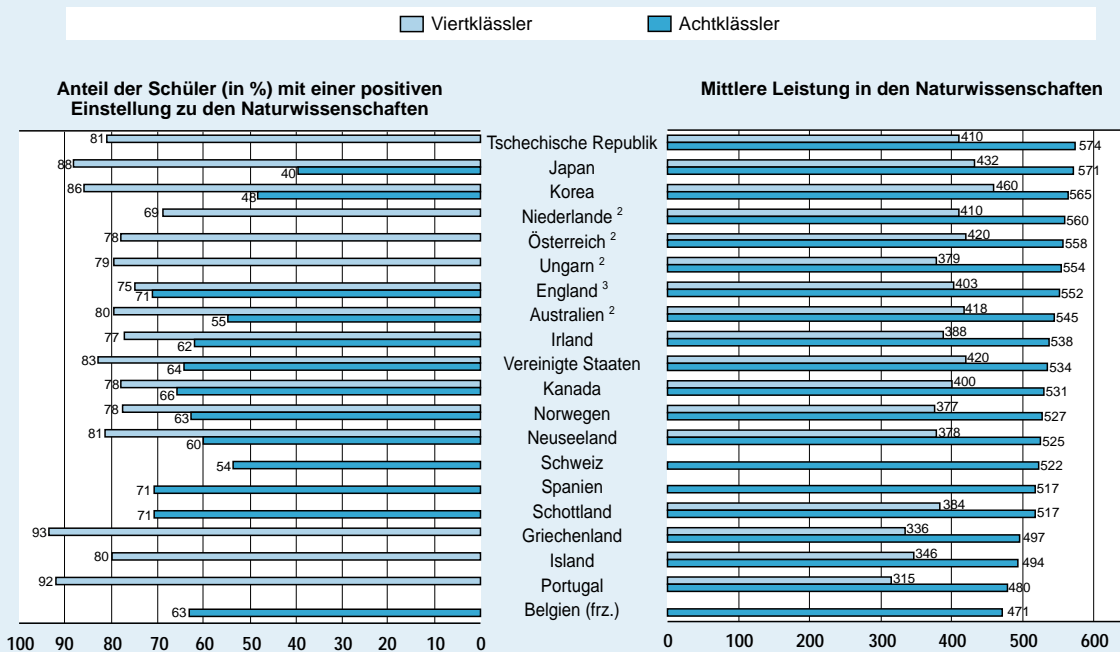
1. Länder erfüllten TIMSS-Stichprobenkriterien nicht, vierte Klasse.
2. Länder erfüllten TIMSS-Stichprobenkriterien nicht, achte Klasse.
3. Länder erfüllten TIMSS-Stichprobenkriterien nur teilweise, achte Klasse.
4. Länder erfüllten TIMSS-Stichprobenkriterien nur teilweise, vierte Klasse.

Quelle: Internationale Vereinigung für die Bewertung von Bildungsleistungen (IEA)/TIMSS).

UNTERSCHIEDLICHE EINSTELLUNG VON VIERT- UND ACHTKLÄSSLERN ZU NATURWISSENSCHAFTEN

- Im Allgemeinen stehen Viertklässler den Naturwissenschaften positiv gegenüber. Diese positive Einstellung nimmt jedoch im Laufe der Schulzeit deutlich ab, vor allem in den beiden Ländern, die das höchste Leistungsniveau in den Naturwissenschaften verzeichnen. Die Bildungssysteme heben das Niveau der naturwissenschaftlichen Leistungen zwar erfolgreich an, es gelingt ihnen jedoch weit weniger gut, die sehr positiven Ansichten jüngerer Schüler und ihre Begeisterung für die Naturwissenschaften zu erhalten.
- Die Viertklässler, die den Naturwissenschaften gegenüber am positivsten eingestellt sind, zeigen die besten Leistungen, ein Zusammenhang, der bei Jungen stärker ausgeprägt ist als bei Mädchen. Bei älteren Schülern ist der Zusammenhang zwischen Einstellung und Leistung nicht so einheitlich und viele Schüler erreichen trotz einer negativen Einstellung den Naturwissenschaften gegenüber gute Leistungen.

Grafik F2.1. Anteil der Schüler in der vierten und achten Klasse mit einer positiven Einstellung¹ zu den Naturwissenschaften und Leistungen in Naturwissenschaften (1995)



1. Umfasst 'sehr positive' und 'positive' Einstellung.
 2. Länder erfüllten TIMSS-Stichprobenkriterien nur teilweise.
 3. Länder erfüllten TIMSS-Stichprobenkriterien nicht.

Reihenfolge der Länder absteigend nach den Leistungen der Achtklässler.

Quelle: Internationale Vereinigung für die Bewertung von Bildungsleistungen (IEA)/TIMSS.

■ POLITISCHER HINTERGRUND

Dieser Indikator bewertet, wie wichtig die Einstellung von Viert - und Achtklässlern zu den Naturwissenschaften im Hinblick auf ihre Leistung in naturwissenschaftlichen Fächern ist.

Bildungssysteme streben nicht nur danach, Kenntnisse und Fertigkeiten in den wichtigsten Bereichen des Lehrplans zu vermitteln, sondern darüber hinaus danach, die Bereitschaft und Fähigkeit der Schüler zu lebenslangem Lernen zu fördern. Zu diesem Zweck müssen die Schüler in der Lage sein, selbständig zu lernen – sich Ziele zu setzen, konsequent zu lernen, den eigenen Fortschritt zu beobachten und die eigenen Lernstrategien gegebenenfalls anzupassen. In dieser Hinsicht wird eine positive Einstellung zum Lernen und zu wichtigen Fachbereichen oft als entscheidende Voraussetzung für lebenslanges Lernen angesehen. Dieser Indikator zeigt die Einstellung von Schülern der vierten und achten Klasse zu den Naturwissenschaften und den Zusammenhang zwischen dieser Einstellung und ihren Leistungen in naturwissenschaftlichen Fächern.

■ ERGEBNISSE UND ERLÄUTERUNGEN

Im Allgemeinen stehen Viertklässler den Naturwissenschaften positiv gegenüber...

Mindestens zwei Drittel der Viertklässler aller Länder haben eine positive oder sogar sehr positive Einstellung zu den Naturwissenschaften (Grafik F2.1) – in Australien, Griechenland, Island, Japan, Korea, Neuseeland, Portugal, der Tschechischen Republik und den Vereinigten Staaten liegt der Anteil sogar bei 80 Prozent oder darüber. Während sich bei dieser Altersgruppe ein ähnliches Bild für Jungen und Mädchen ergibt, zeigen in 13 der 16 Länder, für die Daten vorliegen, Mädchen eine etwas positivere Einstellung (im Durchschnitt drei Prozentpunkte) als Jungen (Tabelle F2.2).

... diese positive Einstellung nimmt jedoch im Laufe der Schulzeit deutlich ab...

Es fällt jedoch auf, dass in den neun Ländern, für die Daten sowohl für die vierte als auch für die achte Klasse vorliegen, Achtklässler eine weniger positive Einstellung zu den Naturwissenschaften haben als Viertklässler (Grafik F2.1).

... vor allem in den beiden Ländern, die das höchste Leistungsniveau in den Naturwissenschaften vorweisen.

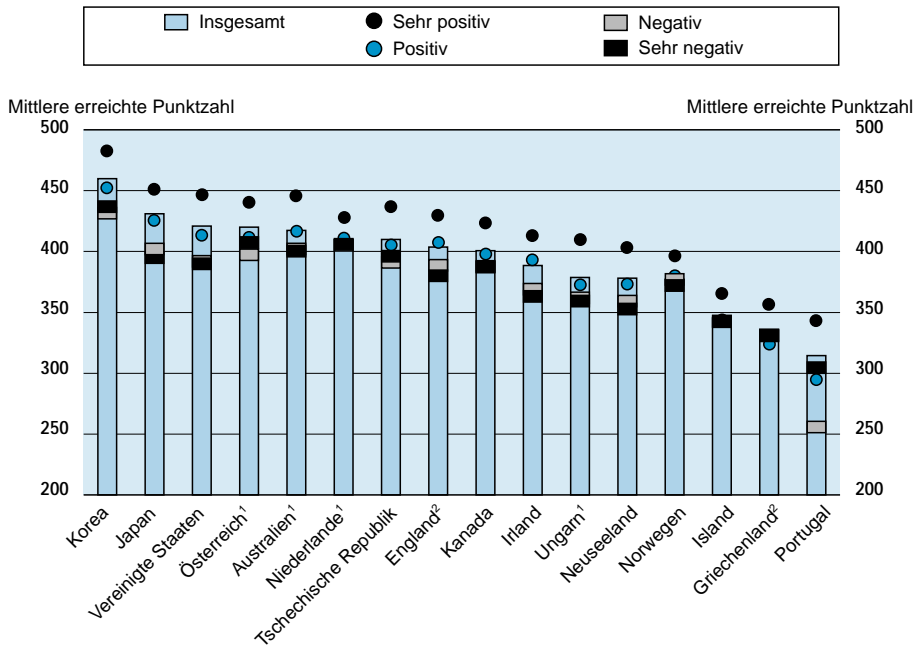
Gerade in Japan und Korea, den beiden Ländern mit sowohl dem höchsten Leistungsniveau bei den Naturwissenschaften in der vierten Klasse als auch den stärksten Leistungssteigerungen von der vierten zur achten Klasse, ist der Anteil der Achtklässler, die den Naturwissenschaften gegenüber positiv eingestellt sind, unter allen Ländern, für die Vergleichsdaten vorliegen, am geringsten. Zwar haben 88 Prozent der Viertklässler in Japan und 86 Prozent der Viertklässler in Korea eine positive Einstellung zu den Naturwissenschaften, bei den Achtklässlern liegt dieser Anteil jedoch lediglich bei 40 Prozent in Japan und 48 Prozent in Korea. Nur in Schottland, Spanien und England liegt der Anteil der Achtklässler, die den Naturwissenschaften gegenüber positiv eingestellt sind, bei 70 Prozent und darüber.

Die Bildungssysteme heben das Niveau der naturwissenschaftlichen Leistungen zwar erfolgreich an, es gelingt ihnen jedoch weit weniger gut, die positiven Ansichten jüngerer Schüler und ihre Begeisterung für die Naturwissenschaften zu erhalten.

Die Viertklässler, die den Naturwissenschaften gegenüber am positivsten eingestellt sind, erbringen die besten Leistungen ...

Bei den Viertklässlern aller Länder gibt es eine starke Korrelation zwischen den höchsten durchschnittlichen Leistungen und der positiven Einstellung zu den Naturwissenschaften, was nicht überraschen dürfte. Im Durchschnitt der Länder liegt die Leistung von Viertklässlern mit einer positiven Einstellung zu den Naturwissenschaften um 34 Punkte höher als die von Schülern, die den

Grafik F2.2. In Naturwissenschaften erreichte mittlere Punktzahl von Viertklässlern insgesamt und nach unterschiedlicher Einstellung zu den Naturwissenschaften (1995)



1. Länder erfüllten TIMSS-Stichprobenkriterien nur teilweise.
 2. Länder erfüllten TIMSS-Stichprobenkriterien nicht.
 Quelle: Internationale Vereinigung für die Bewertung von Bildungsleistungen (IEA)/TIMSS.

Naturwissenschaften gegenüber negativ eingestellt sind, was etwa der Hälfte der typischen Lernfortschritte entspricht, die Schüler im Laufe eines Schuljahres machen (Grafik F2.2).

Die Beziehung zwischen Einstellung und naturwissenschaftlichen Leistungen in der 4. Klasse ist jedoch bei Jungen stärker ausgeprägt als bei Mädchen (Tabelle F2.2).

Unter den älteren Schülern erreichen viele trotz negativer Einstellung zu den Naturwissenschaften gute Leistungen. Im Gegensatz zu den Viertklässlern erreichten die Achtklässler mit einer positiven Einstellung zu den Naturwissenschaften oft geringere Punktzahlen bei der Bewertung ihrer Leistungen als jene Schüler mit einer negativen Einstellung zu den Naturwissenschaften (Tabelle F2.1). Interessanterweise ist die durchschnittlich erreichte Punktzahl von Achtklässlern mit extrem negativer Einstellung zu den Naturwissenschaften um 36 Punkte höher als die derjenigen mit einer sehr positiven Einstellung. Dies lässt vermuten, dass in der achten Klasse andere Faktoren als die eigene Einstellung einen größeren Einfluss auf die Leistungen haben. Dagegen könnte die Einstellung zu den Naturwissenschaften bei den Leistungen von Viertklässlern eine größere Rolle spielen (Tabelle F2.1).

... eine Beziehung, die bei Jungen stärker ausgeprägt ist als bei Mädchen.



■ DEFINITIONEN

Die Punktzahlen für die Bewertung der Leistungen und die entsprechenden Informationen für diesen Indikator basieren auf Tests und Erhebungen, die im Rahmen der Dritten Internationalen Mathematik- und Naturwissenschaften-Studie (IEA/TIMSS) der Internationalen Vereinigung für die Bewertung von Bildungsleistungen (International Association for the Evaluation of Educational Achievement - IEA) im Schuljahr 1994/95 durchgeführt wurden. Die für diesen Indikator untersuchten Zielgruppen sind die Schüler in der oberen Klasse der zwei Klassenstufen, die von den meisten 9-jährigen Schülern besucht werden. Üblicherweise bezeichnet man diese Klassen als die „vierte“ Klasse, da es sich in den meisten Ländern um das vierte Jahr des formellen Schulbesuchs handelt. Die mit (1) gekennzeichneten Länder konnten die Stichprobenkriterien der IEA/TIMSS-Studie nur teilweise erfüllen, die mit (2) gekennzeichneten erfüllten die Stichprobenkriterien überhaupt nicht. Die für einige Länder angegebenen regionalen Daten wurden durch die Verfügbarkeit von Daten bei der IEA bestimmt und spiegeln keine politische Entscheidung der OECD wider.

Tabelle F2.1 zeigt den Anteil der Viert- und Achtklässler in den folgenden vier Einstellungskategorien zu den Naturwissenschaften: sehr positiv, positiv, negativ und sehr negativ. Sie zeigt auch die durchschnittliche Punktzahl der Schüler in der jeweiligen Antwortkategorie.

Tabelle F2.2 zeigt die nach Geschlecht aufgeschlüsselte Verteilung der Viertklässler auf die folgenden vier Einstellungskategorien zu den Naturwissenschaften: sehr positiv, positiv, negativ und sehr negativ. Sie zeigt auch die durchschnittliche Punktzahl der Schüler in der jeweiligen Antwortkategorie.

Grafik F2.1 zeigt den Anteil der Viert- und Achtklässler mit positiver Einstellung zu den Naturwissenschaften und ihre durchschnittlichen Leistungen. Die Angabe „positive Einstellung“ umfasst den in Tabelle F2.1 dargestellten Anteil von „sehr positiver“ und „positiver“ Einstellung.

Grafik F2.2 zeigt die mittleren Punktzahlen bei der Leistungsbewertung je Land für die vier Gruppen von Viertklässlern mit sehr positiven, positiven, negativen und sehr negativen Einstellungen.

Die Daten zu der Einstellung der Schüler stammen aus dem TIMSS-Kontextfragebogen, in dem die Schüler gebeten wurden, die folgenden vier Aussagen auf einer Vierpunkteskala („starke Zustimmung“, „Zustimmung“, „Ablehnung“, „starke Ablehnung“) zu bewerten: Ich mag Naturwissenschaften, Es macht mir Spaß Naturwissenschaften zu lernen, Naturwissenschaften sind langweilig (umgekehrt bewertet).

Tabelle F2.1. **Einstellungen von Viert- und Achtklässlern zu Naturwissenschaften und Durchschnittsleistungen (1995)**

Vierte Klasse										
	Gesamt		Sehr positiv		Positiv		Negativ		Sehr negativ	
	Mittelwert	Prozent	Mittelwert	Prozent	Mittelwert	Prozent	Mittelwert	Prozent	Mittelwert	
Australien ¹	417	34	445	46	416	14	402	7	400	
Österreich ¹	420	44	440	34	411	16	398	6	408	
Kanada	401	33	423	45	398	15	388	7	388	
Tschech. Rep.	410	27	437	54	405	15	392	4	396	
England ²	404	33	430	42	407	13	389	11	380	
Griechenland	336	60	356	33	324	4	331	2	331	
Ungarn ¹	379	31	410	48	372	16	363	5	359	
Island	345	39	365	41	344	13	343	7	343	
Irland	389	30	413	47	393	17	370	6	363	
Japan	431	35	451	53	425	11	403	1	395	
Korea	460	39	483	47	452	11	432	3	437	
Niederlande ¹	410	27	428	42	411	20	406	11	406	
Neuseeland	378	40	403	41	373	12	360	7	352	
Norwegen	377	35	396	43	380	17	378	6	372	
Portugal	314	51	343	41	294	4	256	4	304	
Ver. Staaten	421	44	446	39	413	13	393	4	390	
OECD-Mittelwert	393	38	417	44	389	13	375	6	376	

Achte Klasse										
	Gesamt		Sehr positiv		Positiv		Negativ		Sehr negativ	
	Mittelwert	Prozent	Mittelwert	Prozent	Mittelwert	Prozent	Mittelwert	Prozent	Mittelwert	
Australia ¹	545	0	474	54	539	44	557	1	552	
Belgien (frz.)	471	0	481	63	465	36	464	1	366	
Kanada	531	1	502	65	525	34	544	0	532	
England ²	552	1	428	70	545	28	573	1	546	
Irland	538	1	490	61	533	37	552	1	508	
Japan	571	0	528	40	563	60	577	1	543	
Korea	565	1	497	48	553	52	579	0	442	
Neuseeland	525	0	425	59	515	39	544	1	513	
Norwegen	527	0	467	62	520	36	541	1	553	
Schottland	517	1	414	70	516	29	530	1	488	
Spanien	517	1	471	70	513	29	529	0	542	
Schweiz	522	0	502	53	512	46	535	1	522	
Ver. Staaten	534	1	489	64	532	35	545	1	531	
OECD-Mittelwert	532	1	475	60	526	39	544	1	511	

1. Länder erfüllten TIMSS-Stichprobenkriterien nur teilweise.

2. Länder erfüllten TIMSS-Stichprobenkriterien nicht.

Quelle: Internationale Vereinigung für die Bewertung von Bildungsleistungen (IEA/TIMSS).

Tabelle F2.2. **Einstellungen von Viertklässlern zu den Naturwissenschaften und Durchschnittsleistungen, nach Geschlecht (1995)³**

		Sehr positiv		Positiv		Negativ		Sehr negativ	
		Prozent	Mittelwert	Prozent	Mittelwert	Prozent	Mittelwert	Prozent	Mittelwert
Australien ¹	Jungen	39	456	40	424	14	407	7	416
	Mädchen	28	431	52	410	14	397	6	380
Österreich ¹	Jungen	49	449	31	423	15	401	5	410
	Mädchen	39	429	37	401	17	396	7	409
Kanada	Jungen	36	429	40	400	15	388	9	390
	Mädchen	30	415	50	395	14	384	6	380
Tschech. Rep.	Jungen	29	447	49	418	18	402	5	411
	Mädchen	25	426	59	395	13	379	3	376
England ²	Jungen	36	442	37	404	13	384	14	393
	Mädchen	30	414	47	410	14	394	9	361
Griechenland	Jungen	60	364	33	324	5	332	2	321
	Mädchen	60	349	33	324	4	331	2	339
Ungarn ¹	Jungen	33	424	46	375	16	363	5	374
	Mädchen	29	392	51	370	15	363	5	344
Island	Jungen	35	378	39	361	18	344	8	363
	Mädchen	43	356	43	328	8	341	6	316
Irland	Jungen	29	420	44	398	20	373	7	370
	Mädchen	30	406	51	389	15	365	4	350
Japan	Jungen	42	459	48	434	9	397	1	379
	Mädchen	29	439	58	418	13	407	1	414
Korea	Jungen	45	492	41	458	11	441	3	446
	Mädchen	33	469	53	448	11	424	3	427
Niederlande ¹	Jungen	27	442	40	426	20	426	12	416
	Mädchen	26	412	44	397	21	386	10	393
Neuseeland	Jungen	43	406	37	358	13	360	8	349
	Mädchen	37	400	46	384	11	360	5	357
Norwegen	Jungen	36	398	41	383	17	385	6	393
	Mädchen	35	392	44	375	16	367	5	344
Portugal	Jungen	54	343	38	298	4	250	4	321
	Mädchen	49	343	43	291	4	264	4	288
Vereinigte Staaten	Jungen	47	459	36	412	13	395	4	392
	Mädchen	41	433	42	414	13	391	4	387
OECD-Mittelwert									
	Jungen	44	453	39	417	12	396	5	395
	Mädchen	36	429	48	412	13	394	4	383

1. Länder erfüllten TIMSS-Stichprobenkriterien nur teilweise.

2. Länder erfüllten TIMSS-Stichprobenkriterien nicht.

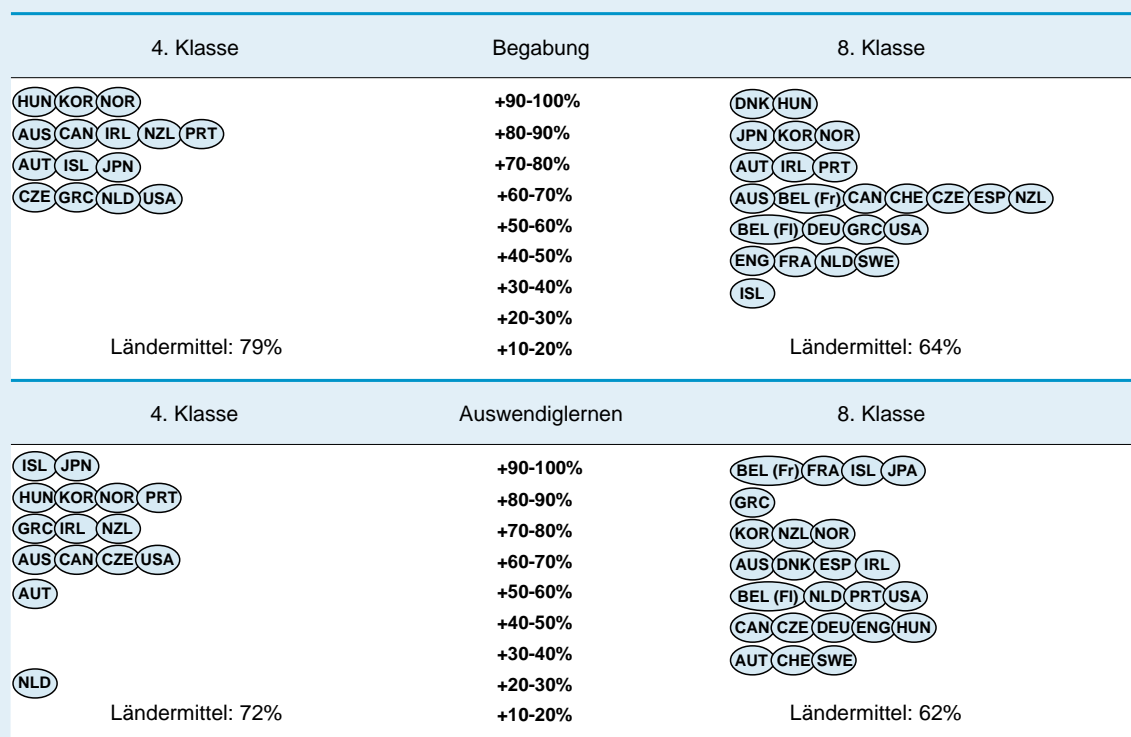
3. Standardfehler im Annex 3.

Quelle: Internationale Vereinigung für die Bewertung von Bildungsleistungen (IEA/TIMSS).

ANSICHTEN VON VIERT- UND ACHTKLÄSSLERN ZU GUTEN LEISTUNGEN IN MATHEMATIK

- Die Mehrheit der Viertklässler ist in allen Ländern der Ansicht, dass Erfolg in Mathematik eine Frage der Begabung sei. Diejenigen jedoch, die dieser Meinung sind, erzielen geringere Punktzahlen bei der Leistungsbewertung.
- Mit einer Ausnahmen glauben in allen OECD-Ländern zwischen 58 und 93% der Viertklässler, dass das Auswendiglernen des Lehrbuches oder der Unterrichtsmitschrift wichtig ist.

Grafik F3.1. Anteil der Schüler (in %), die zustimmen, dass Begabung und Auswendiglernen wichtig sind, um in Mathematik erfolgreich zu sein (1995)



Für nähere Angaben s. Anhang 3.

Quelle: Internationale Vereinigung für die Bewertung von Bildungsleistungen (IEA)/TIMSS.

■ POLITISCHER HINTERGRUND

Dieser Indikator untersucht die Ansichten von Viert- und Achtklässlern darüber, was gute Leistungen in Mathematik beeinflusst.

Die Beziehung zwischen externen Faktoren – wie zum Beispiel den Ressourcen der Schule oder der Familie – und den Leistungen der Schüler werden seit langem wissenschaftlich untersucht. Die politischen Entscheidungsträger betrachten jedoch zunehmend auch Variablen wie beispielsweise die Ansichten der Schüler über sich selbst und die Schule als mögliche externe Einflussfaktoren der Leistungen. Dieses wachsende Interesse zeigt sich in den Bemühungen, lehrplanübergreifende Kompetenzen innerhalb der OECD-Länder zu erforschen. Das OECD-Programm zur internationalen Schülerbeurteilung (PISA) wird im Jahr 2000 Daten zu den bevorzugten Lernstilen der Schüler, ihren Motivationsstrategien und ihrem Selbstverständnis erheben, um sie als kontextuelle und erklärende Variablen zu nutzen.

Indikator F3 untersucht, insgesamt und nach Geschlecht getrennt, die Ansichten der Schülerinnen und Schüler in OECD-Ländern darüber, wodurch gute Leistungen in Mathematik beeinflusst werden. Darüber hinaus betrachtet dieser Indikator die Beziehung zwischen den Ansichten der Schüler und ihren Leistungen in Mathematik.

■ ERGEBNISSE UND ERLÄUTERUNGEN

In den Kontextfragebögen der Dritten Internationalen Mathematik- und Naturwissenschaften-Studie wurden Schüler gebeten, anhand einer Vierpunkteskala zu bewerten, inwieweit sie den folgenden Aussagen darüber, was den Erfolg in Mathematik bestimme, zustimmen oder nicht: 1. Begabung, 2. Glück, 3. harte Arbeit und 4. Auswendiglernen von Lehrbüchern und Aufzeichnungen. Insgesamt war der größte Teil der Schüler der Ansicht, dass harte Arbeit für den Erfolg in Mathematik unerlässlich sei. Mehr als die Hälfte der Schüler war darüber hinaus der Meinung, dass für den Erfolg in Mathematik die Begabung und das Auswendiglernen von Lehrbüchern oder Aufzeichnungen wichtig seien. Die wenigsten Schüler waren der Ansicht, dass Glück für gute Leistungen wichtig sei (Tabelle F3.1).

Begabung

Die Mehrzahl der Viertklässler in allen Ländern ist der Ansicht, dass eine große Begabung für gute Leistungen in Mathematik unerlässlich sei...

Es ist wichtig zu wissen, ob Schüler der Ansicht sind, dass Begabung den Erfolg in Mathematik fördert, denn diese Ansicht kann beeinflussen, ob Schüler sich anstrengen und konsequent lernen. Wenn Schüler beispielsweise der Meinung sind, der Erfolg in Mathematik läge nicht in ihrer Hand, sondern sei vielmehr durch eine angeborene Eigenschaft wie die Begabung bestimmt, dann ist zu vermuten, dass sie sich beim Lernen weniger anstrengen. Die Mehrzahl der Viertklässler in allen Ländern ist der Ansicht, dass eine große Begabung für gute Leistungen in Mathematik unerlässlich sei. Der Prozentsatz derjenigen, die dieser Aussage zustimmen, variierte zwischen 61 Prozent in der Tschechischen Republik und 96 Prozent in Ungarn. Die Ergebnisse waren für Jungen und Mädchen ähnlich, statistisch signifikante Unterschiede zwischen den Geschlechtern gab es lediglich in 6 Ländern.

In allen Ländern außer zwei (der Tschechischen Republik und Japan) ist der Prozentsatz der Schüler, die Begabung für den Erfolg in Mathematik als wichtig einschätzen, bei den Achtklässlern geringer als bei den Viertklässlern.

Im Durchschnitt aller Länder, für die Daten vorliegen, sind 64 Prozent der Achtklässler, aber 79 Prozent der Viertklässler der Ansicht, dass Begabung wichtig sei. Die geschlechtsspezifischen Unterschiede sind bei den Achtklässlern jedoch stärker ausgeprägt als bei den Viertklässlern. In 16 der 24 Länder waren die geschlechtsspezifischen Unterschiede statistisch signifikant und in 14 dieser 16 Länder war der Anteil der Jungen, die Begabung als wichtig einschätzen, höher als der Anteil der Mädchen (Tabelle F3.1).

Bei den Viertklässlern ist die Mehrzahl der Schüler der Meinung, Begabung sei wichtig für den Erfolg in Mathematik. Mit Ausnahme der Schüler Ungarns haben diejenigen, die nicht dieser Meinung sind, bessere durchschnittliche Leistungen als diejenigen, die ihr zustimmen (s. Tabellen F3.2a und F3.2b). Bei den Achtklässlern ergibt sich ein ähnliches Bild, obwohl der Grad der Zustimmung über die Länder hinweg weit stärker variiert. In den meisten Ländern erzielten die Schüler, die dieser Aussage nicht zustimmen, bessere Ergebnisse als diejenigen, die zustimmen; in neun Ländern sind diese Unterschiede statistisch signifikant. Die Leistungen sind weiter gestreut, wenn das Geschlecht in Betracht gezogen wird. Bei den Viertklässlern, zum Beispiel, zeigen sich in 5 der 15 Ländern höhere Leistungen für Jungen, die der Behauptung zustimmen, dass Begabung wichtig sei, um in Mathematik erfolgreich zu sein. Für Mädchen trifft dies in nur einem Land zu.

Harte Arbeit

Harte Arbeit ist etwas, das die Schüler selbst steuern können. Bei Viert- und Achtklässlern sind 88 Prozent der Schüler der Ansicht, dass harte Arbeit für den Erfolg in Mathematik wichtig sei (Grafik F3.1). Zwischen 71 und 98 Prozent der Schüler beider Klassenstufen der teilnehmenden OECD-Länder schreiben gute Leistungen in Mathematik harter Arbeit zu. Die Antworten unterscheiden sich jedoch je nach Geschlecht. In der vierten Klasse war in 10 Ländern der Prozentsatz der Mädchen, die harter Arbeit große Bedeutung beimessen, statistisch signifikant höher als der gleichaltriger Jungen. Bei Achtklässlern waren statistisch signifikante Unterschiede in 15 Ländern zu beobachten.

In keinem Land war der Prozentsatz der Jungen, die harte Arbeit als wichtig erachten, signifikant höher als der der Mädchen.

Setzt man diese Ansichten in Relation zu den tatsächlichen Leistungen, ergibt sich in den vierten Klassen kein klares Bild. Dagegen wurden in den achten Klassen, in 13 von 15 Ländern bessere Leistungen für Schüler gemessen, die harter Arbeit als Faktor für Erfolg in Mathematik keine Bedeutung beimessen. (Tabellen F3.2a und F3.2b). Die Situation ist vergleichbar für beide Geschlechter: Weder bei Mädchen noch bei Jungen ergibt sich in der 4. Klasse ein klares Bild, während in der 8. Klasse diejenigen Mädchen und Jungen besser abschneiden, die harte Arbeit nicht für wichtig halten.

Auswendiglernen von Lehrbüchern oder Aufzeichnungen

Ob Schüler das Auswendiglernen von Lehrbüchern oder Aufzeichnungen für wichtig erachten, spiegelt daher möglicherweise einfach die Lernkultur eines bestimmten Landes wider. Wie die vorige Kategorie könnten jedoch auch die Daten über das Auswendiglernen darauf hinweisen, ob die Schüler der Meinung sind, ihren Erfolg in Mathematik selbst steuern zu können. Abgesehen von den Niederlanden glauben zwischen 58 und 93 Prozent der Viertklässler in den OECD-

... aber diejenigen, die dieser Meinung sind, erzielen geringere Punktzahlen bei der Leistungsbewertung.

In allen Ländern waren zwischen 71 und 98 Prozent der Schüler beider Klassenstufen der Ansicht, dass gute Leistungen in Mathematik das Ergebnis harter Arbeit seien, es gibt jedoch geschlechtsspezifische Unterschiede bei dieser Einschätzung.

Mit einer Ausnahme sind zwischen 58 und 93 Prozent der Viertklässler in den OECD-Ländern überzeugt, dass das Auswendiglernen von Lehrbüchern oder Aufzeichnungen wichtig sei.

Staaten, dass das Auswendiglernen von Schulbüchern oder Aufzeichnungen für den Erfolg in Mathematik wichtig sei (Tabelle F3.1). In den Niederlanden glauben dies nur 25 Prozent der Viertklässler (und statistisch signifikant mehr Jungen als Mädchen). In Irland, Japan und Korea waren Mädchen weit stärker als gleichaltrige Jungen der Meinung, dass Auswendiglernen wichtig sei.

Bei den Achtklässlern waren die Schüler insgesamt seltener der Ansicht, Auswendiglernen sei wichtig. Aber in 13 Ländern waren Jungen signifikant häufiger als Mädchen dieser Ansicht.

Glück

Viertklässler neigen stärker als Achtklässler dazu, Erfolg in Mathematik auf Glück zurück zu führen.

Glück lässt sich ebensowenig wie Begabung vom Schüler selbst steuern. Daher sind möglicherweise Schüler, die glauben, Glück sei ein wichtiger Erfolgsfaktor, weniger bereit, die erforderliche Arbeit zu leisten, um in Mathematik Erfolg zu haben. Oder vielleicht sind die Schüler, die Glück als wichtig für Erfolg erachten, diejenigen, die aus Gründen, die sie selbst als Pech empfinden, schlechte Leistungen erbringen. Im Durchschnitt sind Viertklässler eher als Achtklässler der Ansicht, Erfolg in Mathematik sei eine Frage von Glück. In allen Ländern außer Japan und Korea ist ein geringerer Anteil der Achtklässler als der Viertklässler dieser Ansicht. Bei den Viertklässlern stimmten nur in Griechenland, Kanada, den Niederlanden und den Vereinigten Staaten die Mehrzahl der Schüler dieser Aussage nicht zu, dagegen waren Achtklässler nur in vier von 24 Ländern dieser Meinung (Tabelle F3.1). Der Prozentsatz der Schüler, die dieser Aussage zustimmen, reicht bei den Viertklässlern von 28 Prozent in den Niederlanden bis zu 75 Prozent in Ungarn und bei den Achtklässlern von 19 Prozent in Norwegen bis zu 63 Prozent in Korea (Tabelle F3.1).

In der vierten Klasse stimmten Mädchen in Australien, Island, Irland und Norwegen der Aussage signifikant häufiger zu als ihre männlichen Klassenkameraden, dagegen sind es in Japan und Korea eher die Jungen, die dieser Aussage zustimmen. In der achten Klasse sind die Schüler weniger geneigt, Glück als wichtig für den Erfolg in Mathematik zu erachten, in acht Ländern sind jedoch Jungen signifikant häufiger als Mädchen der Ansicht, Glück sei wichtig. In allen Ländern erzielten sowohl Viertklässler als auch Achtklässler, für die Erfolg in Mathematik keine Frage von Glück ist, weit höhere Punktzahlen, als diejenigen, die an Glück glauben (s. Anhang 3).

■ DEFINITIONEN

Die Punktzahlen für die Bewertung der Leistungen und die entsprechenden Informationen für diesen Indikator basieren auf Tests und Erhebungen, die im Rahmen der Dritten Internationalen Mathematik- und Naturwissenschaften-Studie (IEA/TIMSS) der Internationalen Vereinigung für die Bewertung von Bildungsleistungen (International Association for the Evaluation of Educational Achievement - IEA) im Schuljahr 1994/95 durchgeführt wurden. Die für diesen Indikator untersuchten Zielgruppen sind die Schüler in den oberen Klassen der zwei Klassenstufen, die von den meisten 9- und 13-jährigen Schülern besucht werden. Üblicherweise bezeichnet man diese Klassen als die "vierte" bzw. die "achte" Klasse, da es sich in den meisten Ländern um das vierte bzw. achte Jahr des formellen Schulbesuchs handelt. Die Länder, die mit (1) gekennzeichnet sind, konnten die Stichprobenkriterien der IEA/TIMSS-Studie nur teilweise

erfüllen, die mit (2) gekennzeichneten erfüllten die Stichprobenkriterien überhaupt nicht. Die für einige Länder angegebenen regionalen Daten wurden durch die Verfügbarkeit von Daten bei der IEA bestimmt und spiegeln keine politische Entscheidung der OECD wider.

Tabelle F3.1 zeigt den Prozentsatz der Viert- und Achtklässler, die den vier Aussagen (s.u.) jeweils zustimmen und zeigt die geschlechtsspezifischen Unterschiede zwischen den Gruppen auf.

Tabelle F3.2 zeigt den Zusammenhang zwischen dem Anteil der Schüler die übereinstimmen oder nicht übereinstimmen, dass Begabung und harte Arbeit wichtig sind, um in Mathematik erfolgreich zu sein, und der Leistung dieser Gruppen. Mathematische Durchschnittsleistungen von Schülern beider Klassenstufen mit unterschiedlicher Einstellung zur Rolle der Begabung, nach Geschlecht finden sich in Anhang 3. Grafik F3.1 zeigt die Anteile der Viert- und Achtklässler, die Ansicht vertreten, dass Begabung und Auswendiglernen für gute Mathematikleistungen wichtig sind.

Die Daten über die Aussagen der Schüler zu Mathematik stammen aus dem Kontextfragebogen für Schüler, in dem die Schüler gebeten wurden, die folgenden vier Aussagen auf einer Vierpunkteskala („starke Zustimmung“, „Zustimmung“, „Ablehnung“, „starke Ablehnung“) zu bewerten: Erfolg in Mathematik ist eine Frage der Begabung; Erfolg in Mathematik ist Glückssache; Um Erfolg in Mathematik zu haben, muß man zu Hause beim Lernen hart arbeiten; Erfolg in Mathematik basiert auf dem Auswendiglernen von Lehrbüchern und Aufzeichnungen.

Tabelle F3.1. Anteil der Schüler (in %), die zustimmen, dass Begabung, Glück, harte Arbeit und Auswendiglernen wichtig sind, um in Mathematik erfolgreich zu sein (1995)

	Anteil der Schüler (in %), die mit 'Stimme zu' und 'Stimme sehr stark zu' antworteten			
	Begabung	Glück	Harte Arbeit	Auswendiglernen von Aufzeichnungen
a) Vierte Klasse				
Australien ¹	85	59 M	84 M	68
Österreich ¹	72 J	54	83	58
Kanada	81	49	90 M	62
Tschechische Rep.	61	68	87 M	61
Griechenland	62 J	48	87	73
Ungarn ¹	96 M	75	88 M	82
Island	79	63 M	90 M	92
Irland	87	65 M	91 M	72 M
Japan	79	53 J	91 M	93 M
Korea	90 M	62 J	95 M	84 M
Niederlande ¹	64	28	77	25 J
Neuseeland	84 M	64	87	73
Norwegen	93	58 M	89	81
Portugal	86	66	95 M	80
Vereinigte Staaten	62 J	46	93 M	69
OECD-Mittelwert	79	57	88	72
b) Achte Klasse				
Australien ²	66 J	31	92 M	67 J
Österreich ²	70	27	78	39
Belgien (fläm) ¹	58	22	85	51 J
Belgien (frz.) ²	69 J	23	93 M	93
Kanada	61 J	26 M	87 M	42 J
Tschechische Rep.	62	57 M	81 M	41
Dänemark ²	90 J	28	87 M	61 J
England ¹	45 J	23 J	93 M	49 J
Frankreich	40 J	21	90 M	95
Deutschland ²	59	25	76 M	47 J
Griechenland ²	54 J	26	95	84
Ungarn	95	56 J	79	47
Island	37 J	24 J	92	94
Irland	72	31 J	95 M	69 J
Japan	82 M	59 J	96 M	92
Korea	86 M	63 M	98	73
Niederlande ²	44 J	23	89 M	53 J
Neuseeland	62 J	27	92 M	72
Norwegen	86 J	19	92 M	74 J
Portugal	72	39	97 M	56 J
Spanien	66	35 J	89	60
Schweden	48 J	24 J	83	33 J
Schweiz ¹	60 J	22	71	36 J
Vereinigte Staaten ¹	50 J	32 J	90 M	59 J
OECD-Mittelwert	64	32	88	62

1. Länder erfüllten TIMSS-Stichprobenkriterien nur teilweise.

2. Länder erfüllten TIMSS-Stichprobenkriterien nicht.

"M" zeigt an, dass der Anteil der zustimmenden Mädchen signifikant höher war als der der Jungen.

"J" zeigt an, dass der Anteil der zustimmenden Jungen signifikant höher war als der der Mädchen.

Quelle: Internationale Vereinigung für die Bewertung von Bildungsleistungen (IEA/TIMSS).

Tabelle F3.2. **Beziehung zwischen dem Anteil der Schüler (in %), die zustimmen bzw. ablehnen, dass Begabung und harte Arbeit notwendig sind, um in Mathematik erfolgreich zu sein, und mittlere erreichte Punktzahl in der 4. und 8. Klasse (1995)**

	Begabung ist wichtig							
	4. Klasse				8. Klasse			
	Ablehnung	Ablehnung Mittl. erreichte Punktzahl	Zustimmung	Zustimmung Mittl. erreichte Punktzahl	Ablehnung	Ablehnung Mittl. erreichte Punktzahl	Zustimmung	Zustimmung Mittl. erreichte Punktzahl
Australien ^{1,3}	15	407	85	401	34	540	66	528
Österreich ^{1,3}	28	416	72	414	30	524	70	546
Kanada	19	398	81	380	39	536	61	525
Tschech. Republik	39	437	61	419	39	563	62	565
Griechenland ¹	38	352	62	326	46	487	54	485
Ungarn ³	4	358	96	404	6	535	95	539
Island	21	339	79	303	63	502	37	469
Irland	13	409	87	405	28	538	72	527
Japan	21	472	79	457	18	618	82	602
Korea	10	488	90	478	14	607	86	607
Niederlande ^{1,3}	36	447	64	435	56	541	44	542
Neuseeland	16	355	84	340	38	521	62	501
Norwegen	7	346	93	346	14	508	86	504
Portugal	14	316	86	312	28	465	72	452
Ver. Staaten ²	39	421	62	382	50	509	50	493
OECD-Mittelwert	21	397	79	387	33	533	67	526

	Harte Arbeit ist wichtig							
	4. Klasse				8. Klasse			
	Ablehnung	Ablehnung Mittl. erreichte Punktzahl	Zustimmung	Zustimmung Mittl. erreichte Punktzahl	Ablehnung	Ablehnung Mittl. erreichte Punktzahl	Zustimmung	Zustimmung Mittl. erreichte Punktzahl
Australien ^{1,3}	16	381	84	405	8	517	92	533
Österreich ^{1,3}	17	433	83	411	22	559	78	534
Kanada	10	358	90	385	13	560	87	524
Tschech. Republik	13	470	87	419	19	608	81	554
Griechenland ¹	13	308	87	341	5	509	95	483
Ungarn ³	12	418	88	400	21	570	79	530
Island	10	304	90	311	8	501	92	487
Irland	9	389	91	406	5	516	95	530
Japan	9	423	91	465	4	606	96	605
Korea	5	437	95	481	2	557	98	608
Niederlande ^{1,3}	23	457	77	434	11	561	89	539
Neuseeland	14	333	87	343	8	533	92	506
Norwegen	11	352	89	344	8	508	92	503
Portugal	5	250	95	315	3	464	97	454
Ver. Staaten ²	7	364	93	399	10	507	90	500
OECD-Mittelwert	12	378	88	390	10	538	90	526

Anmerkung: Daten und mittlere erreichte Punktzahlen für die Länder, für die Daten für beide Klassenstufen zur Verfügung stehen
Mittlere erreichte Punktzahl ist die von Jungen und Mädchen erreichte mittlere Punktzahl, nach Zustimmung oder Ablehnung zu jeder der vier Überzeugungen darüber, was wichtig ist, um in Mathematik erfolgreich zu sein: Begabung, Glück, harte Arbeit und Auswendiglernen.

1. Länder erfüllten TIMSS-Stichprobenkriterien nicht, vierte Klasse.
2. Länder erfüllten TIMSS-Stichprobenkriterien nicht, achte Klasse.
3. Länder erfüllten TIMSS-Stichprobenkriterien nur teilweise, achte Klasse.
4. Länder erfüllten TIMSS-Stichprobenkriterien nur teilweise, vierte Klasse.

Quelle: Internationale Vereinigung für die Bewertung von Bildungsleistungen

Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaften- Studie (IEA/TIMSS), 1994-1995.

Anhang 1:

TYPISCHE ABSCHLUSSALTER

Das typische Abschlussalter ist das typische Alter am Ende des letzten Schul-/Studienjahres des betreffenden Bildungsbereichs bzw. Bildungsganges, in dem der Abschluss erworben wird. Das typische Alter basiert auf der Annahme einer Vollzeitbeteiligung im regulären Bildungssystem ohne Wiederholung von Klassenstufen. (Es sei darauf hingewiesen, dass in einigen Bildungsbereichen der Begriff „Abschlussalter“ nicht wörtlich zu verstehen ist und hier rein aus Definitionsgründen verwendet wird.)

Tabelle X1.1a. **Typisches Abschlussalter, Sekundarbereich II**

	Art des Ausbildungsgangs		Ausrichtung des Ausbildungsgangs auf weitere Ausbildung / Arbeitsmarkteintritt			
	allgemeinbildend	berufsvorbereitend / berufsbildend	ISCED 3A	ISCED 3B	ISCED 3C kurz	ISCED 3C lang
Australien	m	m	17	m	m	m
Österreich	18	18	18	18	15	a
Belgien (Flämischer Teil)	18-19	18-19	18-19	a	18-19	18-19
Kanada	m	m	17-18	a	m	m
Tschechische Republik	19	19	19	19	a	18
Finnland	19	18-19	19	a	a	a
Frankreich	18-19	17-20	18-19	19-20	18-21	17-20
Deutschland	19	19	19	19	a	a
Griechenland	18	17-18	18	a	a	17-18
Ungarn	18-20	16-17	18-20	20-22	18	16-17
Island	20	20	20	19	18	20
Irland	18	18	18	a	a	18
Italien	19	19	19	19	a	17
Japan	18	16-18	18	18	16	16
Korea	17-18	17-18	17-18	17-18	17-18	a
Luxemburg	19-20	18-20	19-20	19-20	18-19	18-19
Mexiko	18	19	18	a	19	19
Niederlande	17-18	18-20	17-18	a	18-20	18-20
Neuseeland	17	17-20	17	17-20	17-20	17-20
Norwegen	18-19	18-19	18-19	a	18-19	16-18
Polen	18-19	18-19	19	a	18	a
Spanien	18	16-18	18	a	16-18	18
Schweden	19	19	19	a	a	19
Schweiz	m	m	18-20	18-20	17-19	17-19
Türkei	17-19	17-19	17-19	a	17-18	17-18
Vereinigte Staaten	18	a	18	a	a	a

Tabelle X1.1b. **Typisches Abschlussalter, post-sekundäre, nicht-tertiäre Ausbildung**

	Art des Ausbildungsgangs		Ausrichtung des Ausbildungsgangs auf weitere Ausbildung / Arbeitsmarkteintritt		
	allgemeinbildend	berufsvorbereitend / berufsbildend	ISCED 4A	ISCED 4B	ISCED 4C
Österreich	a	19	19	19	20
Belgien (Flämischer Teil)	19-20	19-20	19-20	a	19-20
Kanada	17-25	17-25	17-25	17-25	17-25
Tschechische Republik	21	21	21	21	21
Finnland	a	25-29	a	a	25-29
Frankreich	18-21	18-21	18-21	a	19-21
Deutschland	22	22	22	22	a
Griechenland	a	19-20	a	a	19-20
Ungarn	20-22	19-22	20-22	a	19-22
Island	a	21	a	a	21
Irland	a	19	a	a	19
Italien	a	20	a	a	20
Japan	19	19	19	19	19
Korea	a	a	a	a	a
Luxemburg	a	23	a	a	23
Mexiko	a	a	a	a	a
Niederlande	a	18-20	a	a	18-20
Neuseeland	18-22	18-22	18-22	18-22	18-22
Norwegen	a	20-25	a	a	20-25
Polen	a	20-21	a	20-21	a
Spanien	a	19	19	19	a
Schweiz	19-21	21-23	19-21	21-23	a
Türkei	a	a	a	a	a
Vereinigte Staaten	a	20	a	a	20

Tabelle X1.1c. **Typisches Abschlussalter, Tertiärbereich**

	Tertiärbereich B (ISCED 5B)					Tertiärbereich A (ISCED 5A)					weiterfüh- rende Forschungs- programme (ISCED 6)
	Erstabschluss			Zweitabschluss		Erstabschluss			Zweitabschluss		
	Mittellanges Studium	Langes Studium	Sehr langes Studium	Langes Studium	Sehr langes Studium	Mittellanges Studium	Langes Studium	Sehr langes Studium	Langes Studium	Sehr langes Studium	
Australien	m	m	m	m	m	20	a	a	22-23	a	25-29
Österreich	20	21	a	23	24	22	23	a	a	25	25
Belgien (Flämischer Teil)	a	21-23	a	a	a	22-25	22-25	24-26	22-25	a	25-29
Tschechische Republik	21	22	a	22	a	22	25	a	25	a	27
Finnland	21-22	a	a	a	a	24	a	a	26	a	29
Frankreich	20-21	a	a	a	a	21-22	23-24	25	23-24	a	25-26
Deutschland	21	22	a	a	a	25	26	a	a	a	28
Ungarn	m	m	m	m	m	21-22	23-24	a	30	30	27
Island	22	24	25	a	a	23	25	27	25	27	29
Irland	20	21	a	21	a	22	23	24	24	25	27
Italien	a	22-23	a	a	a	22	23-25	a	23-25	25-27	27-29
Japan	20	21	23	a	a	22	23	a	24	a	22
Korea	20	21-22	a	24	a	21-22	a	23-24	24	a	26
Luxemburg	22	22	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Mexiko	m	a	a	a	a	22-23	a	a	m	m	29
Niederlande	19-20	19-20	a	a	a	22-23	22-24	25-26	23-25	23-25	25
Neuseeland	19-24	19-24	a	19-24	a	21-22	22-25	23-25	22-25	a	26-29
Norwegen	20-22	a	a	a	a	20-22	22-25	25-26	22-25	25-26	29
Polen	22-23	a	a	a	a	22-24	24-25	a	25	a	28
Portugal	a	21-22	22-23	a	a	20-24	20-24	a	23-24	26-27	27-29
Spanien	20	a	a	a	a	21-23	23-24	a	23-24	a	30-34
Schweden	21-22	a	a	a	a	22-23	24-25	24-26	27	a	29
Schweiz	m	m	m	m	m	23-26	23-26	28	a	24-26	29
Türkei	19	21	a	a	a	21	22	23	a	23-28	26
Vereinigtes Königreich	20-22	21-23	22-24	a	a	21	23	24	24	25	24-25
Vereinigte Staaten	20	a	a	a	a	21	a	a	23	25	28

Tabelle X1.2. Schuljahre und Haushaltsjahre als Berechnungsgrundlage der Indikatoren

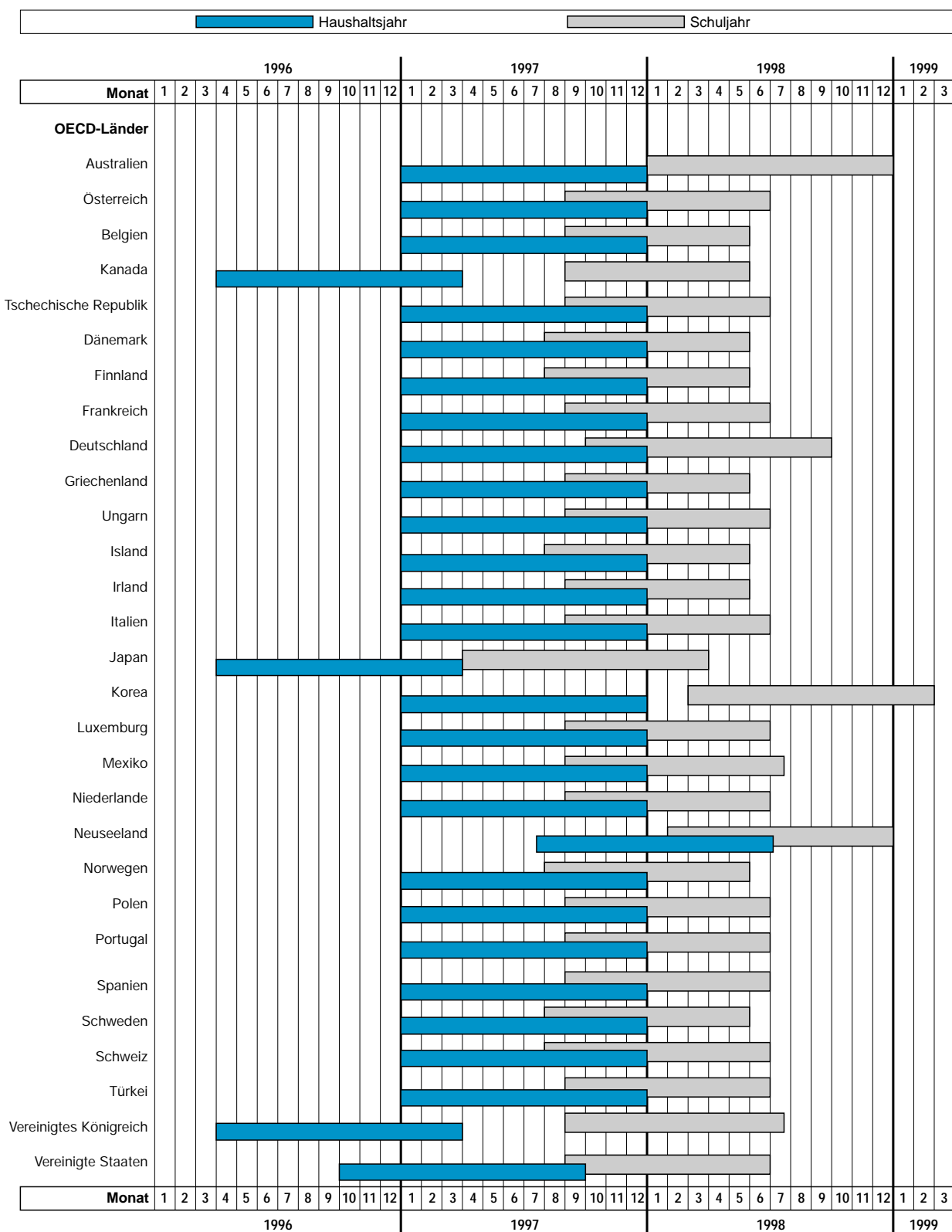
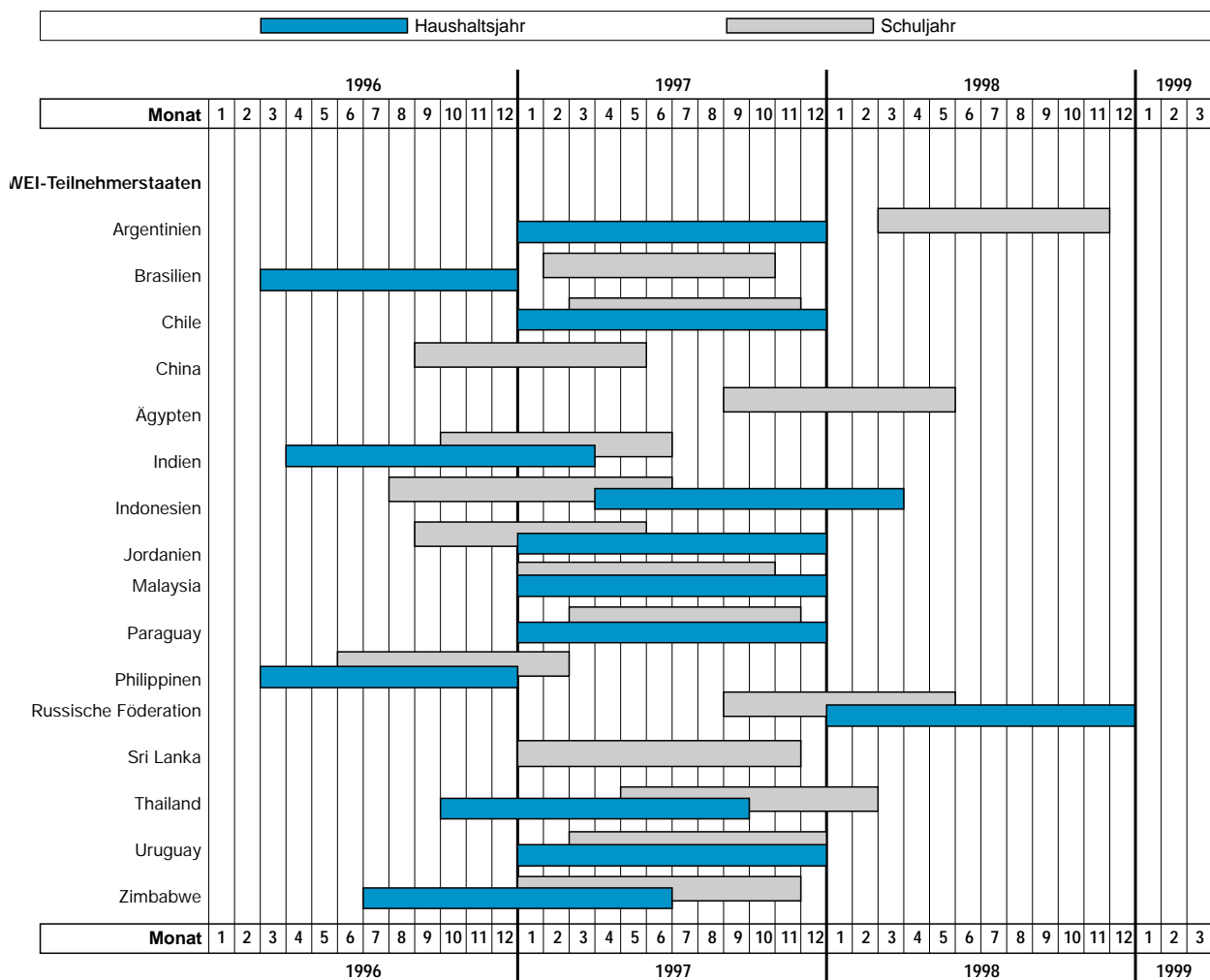


Tabelle X1.2. Schuljahr und Haushaltsjahr als Berechnungsgrundlage der Indikatoren
(Fortsetzung)



Quelle: OECD.

Anhang 2

STATISTISCHE BEZUGSDATEN

Tabelle X2.1. **Überblick der ökonomischen Basiszahlen (Kalenderjahr 1997)**

	Öffentliche Ausgaben insgesamt als Anteil des BIP (in %)	BIP pro Kopf der Bevölkerung (in US-Dollar, Kaufkraftparität)	Mittlere jährliche Änderung des BIP pro Kopf 1990-1997 (1990=100) (in konstanten US-dollars von 1997)	Verhältnis der höchsten und niedrigsten Bruttoeinkommen zueinander (90. Perzentil / 10. Perzentil)	Arbeitslosenquote der 25- bis 64- Jährigen (1998) ¹	Erwerbsquoten der 25- bis 64-Jährigen (1998) ¹
Australien	36.7	22 582	117	2.9	6.3	75.4
Österreich	m	23 054	117	2.8	4.1	70.5
Belgien	51.7	23 242	118	m	8.0	70.1
Kanada	45.2	23 761	109	4.2	7.4	79.4
Tschechische Republik	38.9	13 087	104	2.8	5.3	79.3
Dänemark	m	25 514	127	m	4.6	81.1
Finnland	55.7	20 843	108	2.3	11.1	78.4
Frankreich	54.2	21 293	104	3.1	10.7	77.2
Deutschland	48.6	22 049	117	2.9	9.9	75.0
Griechenland	m	13 912	129	m	7.4	64.0
Ungarn	30.6	9 875	100	4.2	6.7	63.7
Island	37.3	25 111	116	m	2.0	90.3
Irland	35.7	21 009	154	4.1	7.1	70.6
Italien	50.9	21 265	111	2.4	9.5	63.5
Japan	35.7	24 616	117	3.0	3.3	78.3
Korea	26.4	14 477	158	3.8	6.0	72.9
Luxemburg	m	34 484	124	m	m	m
Mexiko	m	7 697	112	m	4.7	69.7
Niederlande	48.8	22 142	118	2.8	2.3	73.0
Neuseeland	m	17 846	114	3.4	5.9	78.4
Norwegen	44.2	26 876	130	m	3.1	84.4
Polen	28.3	7 487	130	3.5	9.0	74.8
Portugal	m	14 562	129	m	4.0	81.1
Spanien	m	15 990	115	4.2	15.8	67.9
Schweden	m	20 439	102	2.3	7.4	84.1
Schweiz	37.6	25 902	104	2.6	3.3	83.8
Türkei	m	6 463	117	m	4.3	58.3
Vereinigtes Königreich	42.2	20 483	110	3.4	5.1	79.8
Vereinigte Staaten	34.3	29 401	112	4.6	4.0	80.3

1. Österreich, Finnland, Griechenland and Norwegen: Referenzjahr 1997.

Tabelle X2.2. **Statistische Bezugsdaten (Kalenderjahr 1997)**

	Bruttoinlandsprodukt (BIP) (in Millionen, Landeswährung) ¹	Öffentliche Ausgaben insgesamt (in Millionen, Landeswährung)	Bevölkerung insgesamt, in Tausend (Halbjahresschätzung)	Kaufkraftparitäts- umrechnungskurs
Australien	564 705	207 435	18 532	1.3016
Österreich	2 514 367	m	8 072	13.5115
Belgien	8 675 484	4 483 852	10 181	36.6626
Belgien (Fl)	5 266 000	m	6 096	36.6626
Kanada	841 424	380 596	30 287	1.1692
Tschechische Republik	1 649 500	642 195	10 304	12.2326
Dänemark	1 122 975	m	5 284	8.330
Finnland	632 882	352 788	5 140	5.90
Frankreich	8 137 085	4 409 326	58 604	6.5209
Deutschland	3 624 000	1 760 540	82 053	2.003
Griechenland	32 752 185	m	10 487	224.487
Ungarn	8 462 000	2 592 500	10 155	84.3849
Island	529 949	197 804	270 915	77.915
Irland	51 823	18 476	3 656	0.6747
Italien	1 983 850 000	1 008 953 000	57 520	1 594.82
Japan	507 851 800	181 437 000	126 166	163.522
Korea	420 986 700	111 132 500	45 991	632.304
Luxemburg	587 035	m	422	40.3402
Mexiko	3 182 327	m	93 561	4.4188
Niederlande	708 990	345 970	15 608	2.0515
Neuseeland	98 246	m	3 761	1.4638
Norwegen	1 089 032	481 441	4 405	9.1987
Polen	444 749	125 700	38 650	1.5370
Portugal	17 756 841	m	9 946	122.604
Spanien	77 896 600	m	39 323	123.885
Schweden	1 738 859	m	8 846	9.6172
Schweiz	370 468	139 185	7 111	2.011
Türkei	28 835 883 000	m	63 745	69 997.4
Vereinigtes Königreich	783 620	331 000	59 009	0.6483
Vereinigzte Staaten	7 844 000	2 687 700	266 792	1

1. Australien und Neuseeland: BIP geschätzt für das Haushaltsjahr.

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 ihres BIP zwischen zwei aufeinanderfolgenden nationalen Bezugsjahren entsprechend dem Kalenderjahr vorgenommen.

Die **Kaufkraftparitäts-Umrechnungskurse (KKP)** sind die Währungsumrechnungskurse, die die Kaufkraft verschiedener Währungen ausgleichen. Dies bedeutet, dass man mit einer bestimmten Geldsumme, wenn sie anhand der KKP-Kurse in die verschiedenen Währungen umgerechnet wird, in allen Ländern den gleichen Waren- und Dienstleistungskorb erwerben kann. Daher sind es die KKP Währungsumrechnungskurse, die die Preisniveau-Unterschiede zwischen den Ländern aufheben. Werden Ausgaben bezogen auf das BIP für verschiedene Länder mit Hilfe der KKP in eine einheitliche Währung umgerechnet, werden sie praktisch anhand der gleichen internationalen Preise ausgedrückt, so dass Vergleiche zwischen den Ländern nur die Unterschiede im Volumen der gekauften Waren und Dienstleistungen widerspiegeln.

Die **öffentlichen Ausgaben insgesamt**, wie sie zur Berechnung der Bildungsindikatoren verwendet werden, entsprechen der Summe der folgenden Einzelposten (Einzelheiten sind „Accounts for General Government“: Tabelle 6, **National Accounts - Detailed Tables, Volume II**, OECD, Paris, 1995, zu entnehmen): Öffentliche Ausgaben insgesamt = laufende Ausgaben insgesamt und Nettoersparnis + (Kapital: Bruttoakkumulation) Investition in Aktien + (Kapital: Bruttoakkumulation) Erwerb von Sachvermögen + (Kapital: Bruttoakkumulation) Nettoerwerb von Immobilien + (Kapital: Bruttoakkumulation) Nettoerwerb von immateriellen Wirtschaftsgütern + (Kapital: Bruttoakkumulation) Zahlungen an

andere Bereiche – (Kapital: Finanzierung der Bruttoakkumulation) Nettoersparnis – (Kapital: Finanzierung der Bruttoakkumulation) Zahlungen von anderen Bereichen. Die öffentlichen Ausgaben insgesamt werden in der jeweiligen Landeswährung (in Millionen) angegeben.

Das **Einkommen je Kopf der Bevölkerung** ist das Bruttoinlandsprodukt (anhand von Kaufkraftparitäten in US-Dollar umgerechnet) dividiert durch die Bevölkerung.

Das **Verhältnis der höchsten und niedrigsten Bruttoeinkommen zueinander**, ausgedrückt als das Verhältnis des 90. Einkommensperzentils zum 10. Einkommensperzentils, präsentiert in Spalte 4 der Tabelle X2.1 zeigt die Variation innerhalb der Länder zwischen den oberen und den unteren Einkommensklassen.

Die **Arbeitslosenquote** ist berechnet als der Anteil, in %, Arbeitsloser in der Erwerbsbevölkerung. Arbeitslos hier ist definiert nach den Definitionen des Internationalen Arbeitsamtes (ILO). Die **Erwerbsquoten** sind definiert als der Anteil der Erwerbsbevölkerung in der gesamten Bevölkerung im Alter 25 bis 64. Die zugrundeliegenden Definitionen folgen der ILO.

Allgemeine Hinweise

Der theoretische Rahmen der *OECD National Accounts* wurde für viele Jahre von der UN-Publikation *A System of National Accounts* vorgegeben, die 1968 erschien. Im Jahr 1993 erschien eine überarbeitete Version (häufig bezeichnet als SNA93).

Diese Daten werden in der Ausgabe 2001 von *Education at a Glance* Verwendung finden. Allerdings richten sich bereits in der diesjährigen Ausgabe die statistischen Berugsdaten von **Australien, Finnland, Irland** und **Norwegen** nach der neuen Version (SNA93).

Quellen

- OECD National Accounts: Main Aggregates, Bd. I, Ausgabe 1999.
- OECD Analytical Data Base, November 1999

Ungarn

- Öffentliche Ausgaben: CESTAT Statistical Bulletin

Island:

- Statistical Yearbook, Statistics Iceland, 1999

Polen

- Öffentliche Ausgaben: CESTAT Statistical Bulletin

Anhang 3

QUELLEN, METHODEN UND TECHNISCHE HINWEISE

Dieser Anhang enthält Hinweise zu den erfaßten Ländern für die einzelnen Indikatoren sowie zu den Methoden, Quellen und zur Interpretation der Indikatoren. Er ist nach Indikatoren gegliedert. In diesem Anhang sind nur diejenigen Indikatoren aufgeführt, die eines zusätzlichen Kommentars bedürfen.

Indikator A2: Bildungsstand der Bevölkerung im Erwachsenenalter

■ Allgemeine Hinweise

Die wichtigste Veränderung zwischen ISCED-97 und ISCED-76 war die Einführung eines mehrdimensionalen Klassifikationsrahmens, der die Zuordnung der Inhalte von Ausbildungsgängen verschiedener Länder anhand von multiplen Klassifikationskriterien ermöglicht (Tabelle 1). Diese umfassen: 1. die Art des nachfolgenden Bildungsgangs bzw. das Ziel, zu dem der verfolgte Ausbildungsgang hinführt, 2. die Ausrichtung des Ausbildungsgangs (allgemeinbildend, berufsvorbereitend oder berufsbildend), 3. die Dauer des Ausbildungsgangs (für die ISCED-Stufen 3, 4 und 5, wo diese sehr stark variieren kann) und 4. die Stellung in der nationalen Abschluss- und Qualifikationsstruktur. Diese Möglichkeit gab es in ISCED-76 nicht. Einzelheiten s. das Glossar und die OECD-Veröffentlichung "Classifying Educational Programmes, Manual for ISCED-97 Implementation in OECD Countries, Edition 1999"

■ Hinweise zu einzelnen Ländern

Um einen nationalen Bildungsabschluss einzuordnen, der zwei und mehr ISCED-97-Stufen zuzuordnen wäre, wurde die einfache Regel angewendet, dass die Zuordnung zu der ISCED-97-Stufe erfolgt, auf der die meisten der nationalen Abschlusskategorien konzentriert sind. Tabelle 2 enthält für jede ISCED-97-Stufe die von den Ländern zum besseren Verständnis des nationalen Bildungssystems angeführten Bildungsgänge.

■ Frankreich

Im französischen Bildungssystem gibt es einen deutlichen Unterschied zwischen ISCED 3C kurz (nationale Stufe V, entsprechend der ersten Qualifikationsstufe CAP-BEP) und der höheren Stufe, die ISCED 3C lang, 3B und 3A (nationale Stufe IV, zweite Qualifikationsstufe: allgemeinbildendes, technisches und berufsbildendes Baccalauréat) umfasst. Daher werden in Frankreich erfolgreiche Absolventen des Sekundarbereichs und kurzer ISCED 3C-Programme als Absolventen der Stufe ISCED 3 betrachtet.

■ Vereinigtes Königreich:

Die Daten des Vereinigten Königreichs zu den Bildungsabschlüssen des Sekundarbereichs II (ISCED 3) enthalten einen beträchtlichen Anteil von Personen (ungefähr 7 Prozent der Bevölkerung), die ihren höchsten Bildungsstand im Allgemeinen im Alter von 16 Jahren erreichen werden. Die Bildungsgänge, die sie abgeschlossen haben, erfüllen formell nicht die Kriterien hinsichtlich der Dauer eines Bildungsgangs für eine Einstufung auf ISCED-Stufe 3. Sie können jedoch zu einer Qualifikation führen (5A-C Noten in den GCSE), die vom Vereinigten Königreich als dem Bildungsstand gleichwertig erachtet wird, der durch den Abschluss einer Reihe von Bildungsgängen erzielt wird, die das entsprechende ISCED-Kriterium erfüllen. Anders ausgedrückt wurden für diese Gruppe aus Gründen der Konsistenz mit der nationalen Abschluss- und Qualifikationsstruktur die normalen Einstufungskriterien der ISCED-Klassifikation etwas großzügiger ausgelegt.

Tabelle 1 Beschreibung der ISCED-97-Stufen, Klassifizierungskriterien und Untergliederung

Hilfskriterien	Hilfskriterien	Hilfskriterien	Ziele, auf die die Bildungsgänge die Schüler vorbereiten sollen	Ausrichtung des Bildungsgangs
<p>0 ELEMENTARBEREICH</p> <p>Eingangsstufe des organisierten Unterrichts, soll in erster Linie jüngere Kinder mit einer schulähnlichen Umgebung vertraut machen.</p>	<p>Hauptkriterien</p> <p>Bildungsgänge sollen in einer Schule oder Einrichtung stattfinden, den Bedürfnissen von mind. 3 Jahre alten Kindern in Bezug auf Bildung und persönliche Entwicklung entsprechen und von Personal durchgeführt werden, das für Bildungsgänge für Kinder ausreichend ausgebildet (d.h. qualifiziert) ist.</p>	<p>Hilfskriterien</p> <p>Pädagogische Qualifikationen des Lehrpersonals, Umsetzung eines Lehrplans mit bildungsspezifischen Elementen</p>	<p>Ziele, auf die die Bildungsgänge die Schüler vorbereiten sollen</p> <p>A. Bildungsgänge sollen Schüler auf den unmittelbaren Zugang zur Stufe 3 vorbereiten und schließlich zum Teilerwerb führen, d.h. Zugang zu ISCED 3A oder 3B.</p> <p>B. Bildungsgänge sollen Schüler auf den unmittelbaren Zugang zu Stufe 3C vorbereiten</p> <p>C. Bildungsgänge sollen Schüler hauptsächlich auf den mittelbaren Zugang zum Arbeitsmarkt nach Beendigung dieser Stufe vorbereiten (manchmal als 'abschließende' Bildungsgänge bezeichnet).</p>	<p>Ausrichtung des Bildungsgangs</p> <p>1. Bildung, die Teilnehmer nicht explizit auf spezielle Berufe oder berufliche Tätigkeiten vor den Eintritt in weiterführende berufliche/technische Bildungsgänge vorbereiten soll. Weniger als 25% des Inhalts des Bildungsgangs sind berusbildend/technisch.</p> <p>2. Bildung, die hauptsächlich als Einführung in die Arbeitswelt und als Vorbereitung für weiterführende berufliche/technische Bildung dienen soll. Für nicht zu einer arbeitsmarktrelevanten Qualifikation. Inhalt ist mindestens 25% berusbildend/technisch.</p> <p>3. Bildung, die Teilnehmer auf den direkten Eintritt, ohne weitere Ausbildung, in spezifische Berufe vorbereitet. Der erfolgreiche Abschluss dieser Bildungsgänge führt zu einer arbeitsmarktrelevanten beruflichen Qualifikation.</p>
<p>1 PRIMARBEREICH</p> <p>Bildungsgänge sollen den Schülern solide Grundkenntnisse in Lesen, Schreiben und Mathematik vermitteln.</p>	<p>Hauptkriterien</p> <p>Beginn des für den Primarbereich kennzeichnenden systematischen Lernens, z.B. Lesen, Schreiben und Mathematik. Eintritt in die landesweit für den Primarbereich vorgesehenen Einrichtungen oder Bildungsgänge.</p> <p>Der Beginn von Lese-Aktivitäten allein ist kein ausreichendes Kriterium für die Klassifizierung eines Bildungsgangs als ISCED 1.</p>	<p>Hilfskriterien</p> <p>In Ländern, in denen das schulpflichtige Alter (oder zumindest das Alter, in dem praktisch alle Schüler ihre Bildung aufnehmen) nach dem Beginn des systematischen Lernens in den angeführten Fächern liegt, sollte die Festlegung der Abgrenzung zwischen ISCED 0 und ISCED 1 anhand des 1. Jahres der Schulpflicht erfolgen.</p>	<p>Ziele, auf die die Bildungsgänge die Schüler vorbereiten sollen</p> <p>A. Bildungsgänge sollen Schüler auf den unmittelbaren Zugang zur Stufe 3 vorbereiten und schließlich zum Teilerwerb führen, d.h. Zugang zu ISCED 3A oder 3B.</p> <p>B. Bildungsgänge sollen Schüler auf den unmittelbaren Zugang zu Stufe 3C vorbereiten</p> <p>C. Bildungsgänge sollen Schüler hauptsächlich auf den mittelbaren Zugang zum Arbeitsmarkt nach Beendigung dieser Stufe vorbereiten (manchmal als 'abschließende' Bildungsgänge bezeichnet).</p>	<p>Ausrichtung des Bildungsgangs</p> <p>1. Bildung, die Teilnehmer nicht explizit auf spezielle Berufe oder berufliche Tätigkeiten vor den Eintritt in weiterführende berufliche/technische Bildungsgänge vorbereiten soll. Weniger als 25% des Inhalts des Bildungsgangs sind berusbildend/technisch.</p> <p>2. Bildung, die hauptsächlich als Einführung in die Arbeitswelt und als Vorbereitung für weiterführende berufliche/technische Bildung dienen soll. Für nicht zu einer arbeitsmarktrelevanten Qualifikation. Inhalt ist mindestens 25% berusbildend/technisch.</p> <p>3. Bildung, die Teilnehmer auf den direkten Eintritt, ohne weitere Ausbildung, in spezifische Berufe vorbereitet. Der erfolgreiche Abschluss dieser Bildungsgänge führt zu einer arbeitsmarktrelevanten beruflichen Qualifikation.</p>
<p>2 SEKUNDARBEREICH I</p> <p>In Sekundarbereich I wird die Grundausbildung des Primarbereichs fortgesetzt, der Unterricht ist jedoch in der Regel stärker faktororientiert und wird vermehrt von Fachlehrern für die einzelnen Fächer durchgeführt.</p>	<p>Hauptkriterien</p> <p>Bildungsgänge zu Beginn der Stufe 2 sollten dem Punkt entsprechen, an dem Bildungsgänge mehr faktororientiert sind, und vermehrt von Fachlehrern für die einzelnen Fächer durchgeführt werden.</p> <p>Wenn dieser organisatorische Übergangspunkt nicht einer natürlichen Unterbrechung nationaler Bildungsgänge entspricht, dann sollte die Abgrenzung an dem Punkt erfolgen, an dem die nationalen Bildungsgänge anfangen, die ersten 3 Jahre nach dem Primarbereich als diese organisatorische Veränderung widerzuspiegeln.</p>	<p>Hilfskriterien</p> <p>Wenn es keinen klaren Einschnitt für diese organisatorische Veränderung gibt, sollte die Land ihre nationalen Bildungsgänge zunächst in ISCED 1 und 2 unterteilen, und zwar nach 6 Jahren Primarbildung.</p> <p>In Ländern, in denen es vom System her keinen Einschnitt zwischen Sekundarbereich I und II gibt und in denen der Sekundarbereich II bis zu 3 Jahre dauert, sollten nur die ersten 3 Jahre nach dem Primarbereich als Sekundarbereich I gezählt werden.</p>	<p>Ziele, auf die die Bildungsgänge die Schüler vorbereiten sollen</p> <p>A. ISCED 3A: Bildungsgänge auf Stufe 3, die direkten Zugang zu ISCED 5A eröffnen sollen.</p> <p>B. ISCED 3B: Bildungsgänge auf Stufe 3, die direkten Zugang zu ISCED 5B eröffnen sollen.</p> <p>C. ISCED 3C: Bildungsgänge auf Stufe 3, die nicht direkt zu ISCED 5A oder 5B führen sollen. Deshalb führen diese Bildungsgänge direkt auf den Arbeitsmarkt, zu Bildungsgängen auf Stufe ISCED 4 oder anderen Bildungsgängen der Stufe ISCED 3</p>	<p>Ausrichtung des Bildungsgangs</p> <p>1. Bildung, die Teilnehmer nicht explizit auf spezielle Berufe oder berufliche Tätigkeiten vor den Eintritt in weiterführende berufliche/technische Bildungsgänge vorbereiten soll. Weniger als 25% des Inhalts des Bildungsgangs sind berusbildend/technisch.</p> <p>2. Bildung, die hauptsächlich als Einführung in die Arbeitswelt und als Vorbereitung für weiterführende berufliche/technische Bildung dienen soll. Für nicht zu einer arbeitsmarktrelevanten Qualifikation. Inhalt ist mindestens 25% berusbildend/technisch.</p> <p>3. Bildung, die Teilnehmer auf den direkten Eintritt, ohne weitere Ausbildung, in spezifische Berufe vorbereitet. Der erfolgreiche Abschluss dieser Bildungsgänge führt zu einer arbeitsmarktrelevanten beruflichen Qualifikation.</p>
<p>3 SEKUNDARBEREICH II</p> <p>Die letzte Stufe des Sekundarbereichs in den meisten OECD-Ländern. Der Unterricht weist häufig eine noch größere fachliche Spezialisierung als auf ISCED-Stufe 2 auf, und häufig müssen die Lehrer besser qualifiziert oder starker spezialisiert als auf ISCED-Stufe 2 sein.</p>	<p>Hauptkriterien</p> <p>Nationale Grenzen zwischen dem Sekundarbereich I und II sollten der bestimmende Faktor bei der Aufteilung zwischen Stufe 2 und 3 sein.</p> <p>Der Zugang zu Bildungsgängen erfordert in der Regel einen Abschluss auf Stufe 2 oder eine Kombination aus Grundausbildung und Lebenserfahrung, die die Fähigkeit belegt, mit den Fächern der Stufe 3 zurecht zu kommen.</p> <p>Es gibt erhebliche Unterschiede in der typischen Dauer von ISCED-3-Bildungsgängen zwischen und innerhalb der einzelnen Länder, sie reicht von 2 bis 5 Jahren.</p>	<p>Hilfskriterien</p> <p>In einem modularen Bildungsgang wird die Qualifikation dadurch erworben, dass mehrere Kursblöcke oder Module zu einem Bildungsgang zusammengesetzt werden, der spezifischen Anforderungen hinsichtlich des Lehrplans gerecht wird.</p> <p>Es kann jedoch sein, dass ein einzelnes Modul wieder auf ein spezielles Ziel im Bereich Bildung oder Arbeitsmarkt hinzielt, noch eine spezielle Ausrichtung aufweist.</p> <p>Modulare Bildungsgänge sollten nur als Stufe "3" eingestuft werden, ohne Hinweis auf die bildungs- oder arbeitsmarktspezifische Ausrichtung des Bildungsgangs.</p>	<p>Ziele, auf die die Bildungsgänge die Schüler vorbereiten sollen</p> <p>A. ISCED 3A: Bildungsgänge auf Stufe 3, die direkten Zugang zu ISCED 5A eröffnen sollen.</p> <p>B. ISCED 3B: Bildungsgänge auf Stufe 3, die direkten Zugang zu ISCED 5B eröffnen sollen.</p> <p>C. ISCED 3C: Bildungsgänge auf Stufe 3, die nicht direkt zu ISCED 5A oder 5B führen sollen. Deshalb führen diese Bildungsgänge direkt auf den Arbeitsmarkt, zu Bildungsgängen auf Stufe ISCED 4 oder anderen Bildungsgängen der Stufe ISCED 3</p>	<p>Ausrichtung des Bildungsgangs</p> <p>1. Bildung, die Teilnehmer nicht explizit auf spezielle Berufe oder berufliche Tätigkeiten vor den Eintritt in weiterführende berufliche/technische Bildungsgänge vorbereiten soll. Weniger als 25% des Inhalts des Bildungsgangs sind berusbildend/technisch.</p> <p>2. Bildung, die hauptsächlich als Einführung in die Arbeitswelt und als Vorbereitung für weiterführende berufliche/technische Bildung dienen soll. Für nicht zu einer arbeitsmarktrelevanten Qualifikation. Inhalt ist mindestens 25% berusbildend/technisch.</p> <p>3. Bildung, die Teilnehmer auf den direkten Eintritt, ohne weitere Ausbildung, in spezifische Berufe vorbereitet. Der erfolgreiche Abschluss dieser Bildungsgänge führt zu einer arbeitsmarktrelevanten beruflichen Qualifikation.</p>

Tabelle 1 Beschreibung der ISCED-97-Stufen, Klassifizierungskriterien und Untergliederung

Hauptkriterien	Arten von Bildungsgängen, die auf Stufe 4 eingeordnet werden können	Ziele, auf die die Bildungsgänge die Schüler vorbereiten sollen	Ausrichtung des Bildungsgangs
<p>4 POST-SEKUNDÄRER, NICHT-TERTIÄRER BEREICH</p> <p>Diese Bildungsgänge liegen aus internationaler Sicht auf der Grenze zwischen Sekundarbereich II und post-sekundärem Bereich, auch wenn sie im nationalen Kontext eindeutig dem Sekundarbereich II oder dem post-sekundären Bereich zugeordnet werden könnten.</p> <p>Häufig liegen sie nicht wesentlich über dem Niveau von Bildungsgängen auf Stufe ISCED 3, aber sie dienen der Wissensvermittlung der Teilnehmer, die bereits einen Bildungsgang auf Stufe 3 abgeschlossen haben. In der Regel sind die Teilnehmer älter als in Bildungsgängen auf Stufe ISCED 3.</p>	<p>In der Regel haben Schüler, die einen Bildungsgang auf Stufe 4 aufnehmen, einen Abschluss der Stufe 3. Wie oben beschrieben, zählt jeglicher Abschluss auf Stufe 3A oder 3B als Abschluss auf Stufe ISCED 3.</p> <p>Dauer des Bildungsgangs: Die Dauer von Bildungsgängen auf Stufe ISCED 4 beträgt in der Regel zwischen 6 Monaten und 2 Jahren (VZA).</p>	<p>A. Bildungsgänge auf Stufe 4, die direkten Zugang zu ISCED 5A eröffnen.</p> <p>B. Bildungsgänge auf Stufe 4, die direkten Zugang zu ISCED 5A eröffnen.</p> <p>C. Bildungsgänge, die keinen direkten Zugang zu ISCED 5A oder 5B eröffnen sollen. Diese Bildungsgänge führen direkt auf den Arbeitsmarkt oder zu anderen Bildungsgängen auf Stufe ISCED 4.</p>	<p>1. Bildung, die Teilnehmer nicht explizit auf spezielle Berufe oder berufliche Tätigkeiten oder den Eintritt in weiterführende berufliche/technische Bildungsgänge vorbereiten soll. Weniger als 25% des Inhalts des Bildungsgangs sind berufsbildend/technisch.</p> <p>2. Bildung, die hauptsächlich als Einführung in die Arbeitswelt und als Vorbereitung für weiterführende berufliche/technische Bildung dienen soll. Führt nicht zu einer arbeitsmarktrelevanten Qualifikation. Inhalt ist mindestens 25% berufsbildend/technisch.</p> <p>3. Bildung, die die Teilnehmer auf den direkten Eintritt, ohne weitere Ausbildung, in spezifische Berufe vorbereitet. Der erfolgreiche Abschluss dieser Bildungsgänge führt zu einer arbeitsmarktrelevanten beruflichen Qualifikation.</p>
<p>5 TERTIÄRBEREICH I</p> <p>Bildungsgänge der Stufe ISCED 5 sind inhaltlich auf einem gehobeneren Niveau als solche der Stufen 3 und 4</p> <p>5A. Bildungsgänge der Stufe ISCED 5A sind hauptsächlich theoretisch orientiert und sollen ausreichende Qualifikationen für den Zugang zu gehobenen forschungsorientierten Bildungsgängen und Berufen mit hohen fachlichen Anforderungen vermitteln.</p> <p>5B. Bildungsgänge der Stufe ISCED 5B sind in der Regel mehr praktisch/technisch/berufsspezifisch orientiert als Bildungsgänge der Stufe ISCED 5A.</p>	<p>Klassifizierungskriterien für Bereich und Unterteilung in 5A und 5B</p> <p>Der Zugang zu diesen Bildungsgängen erfordert in der Regel den erfolgreichen Abschluss auf Stufe ISCED 3A oder 3B oder eine ähnliche Qualifikation auf Stufe 4A oder 4B.</p> <p>Die Mindestgesamtdauer (im Tertiärbereich) beträgt 3 Jahre (VZA). Das Lehrpersonal muss für gehobene Forschung zugelassen sein. Evtl. Abschluss eines Forschungsprojekts oder einer Dissertation.</p> <p>Bildungsgänge sind mehr praktisch ausgerichtet und berufsspezifisch als Bildungsgänge auf Stufe ISCED 5A, und sie bereiten die Studierenden nicht auf den direkten Zugang zu gehobenen forschungsorientierten Bildungsgängen vor. Sie dauern mindestens 2 Jahre (VZA).</p>	<p>Theoretische Gesamtdauer im Tertiärbereich</p> <p>A. Enttaltung der Studiendauer: Mittellang: 3 bis weniger als 5 Jahre; Lang: 5 bis 6 Jahre; Sehr lang: mehr als 6 Jahre</p> <p>B. Enttaltung der Studiendauer: Kurz: 2 bis weniger als 3 Jahre; Mittellang: 3 bis weniger als 5 Jahre; Lang: 5 bis 6 Jahre; Sehr lang: mehr als 6 Jahre</p>	<p>Stellung in der nationalen Abschluss- und Qualifikationsstruktur</p> <p>A. Enttaltung: Zwischenabschluss; erster, zweiter, dritter und weiterer Abschluss; Zwischenabschlüsse werden in dieser Publication nicht als Abschlüsse gezählt.</p> <p>B. Enttaltung: Zwischenabschluss; erster, zweiter, dritter und weiterer Abschluss; Zwischenabschlüsse werden in dieser Publication nicht als Abschlüsse gezählt.</p>
<p>6 TERTIÄRBEREICH II (FÜHRT ZU EINER GEHOEBENEN FORSCHUNGSORIENTIERTEN QUALIFIKATION)</p> <p>Dieser Bereich ist tertiären Bildungsgängen vorbehalten, die zur Verleihung der gehobenen forschungsorientierten Qualifikationen führen. Sie sind gehobenen Studien und originaler Forschung gewidmet.</p>	<p>Erforderlich ist die Vorlage einer öffentlichungswürdigen wissenschaftlichen Arbeit oder Dissertation, die das Ergebnis originaler Forschung ist und signifikante neue Erkenntnisse liefert. Sie beruht nicht nur auf Teilnahme an Lehrveranstaltungen.</p>		

Tabelle 2. **Standardisierte Darstellung der nationalen ISCED-97-Zuordnung**

	Elementar- und Primar- bereich	Sekundar- bereich I	Sekundarbereich II				Post-sekun- därer, nicht- tertiärer Bereich	Tertiäre Studien- gänge Typ B	Tertiäre Studien- gänge Typ A	Weiter- führende Forschungs- programme
	ISCED 0/1	ISCED 2	ISCED 3C Kurz	ISCED 3C Lang	ISCED 3B	ISCED 3A	ISCED 4	ISCED 5B	ISCED 5A	ISCED 6
Australien		0/1/2, 2B/2C			3B	3A, 3A/4		5B	5A	5A/6
Österreich		0/1/2			3B	3A	4A	5B		5A/6
Belgien	1	2		3CL/4		3A		5B	5A	5A/6
Kanada		0/1/2, 2				3	4	4/5B	5A	5A/6
Tschech. Rep.		0/1 2		3CL		3A, 3A/4				5A/6
Dänemark	1	2		3C/4C	3B/4B	3A/4A		5B	5A	6
Finnland	0/1	2				3A		5B	5A	6
Frankreich	0, 1	2A, 2B	3CS	3CL	3B	3A	4A, 4	5B, 5AI	5A	5A/6
Deutschland	1	2A			3B	3A	4	5B	5A	
Griechenland	0/1	2		3C	3B	3A	4C	5B	5A	6
Ungarn	0/1	2		3C, 3C/4B		3A			5A	5A/6
Island	0/1	2A, 2C	3CS			3A	4C		5A	6
Irland	0/1	2				3A/4		5B/4		5A/6
Italien	0/1	2	3CS	3CL		3A/3B	4C		5A/5B	6
Japan		0/1/2				3A/3C		5B		5A/6
Korea	0/1	2				3A/3C		5B		5A/6
Mexiko	0, 1	2, 2/3A		3CL				5B		5A/6
Niederlande	1	2				3A/3C			4/5B/5A, 5A	
Neuseeland	0, 1			3CL		3A	4C	5B	5A	5A/6
Norwegen	0, 1	2A		3C		3A	4C	5B	5A	6
Polen		1/2	3CS			3A	4B			5B/5A/6
Portugal	1	2				3/4		5B	5A	6
Spanien	0/1, 1	2	3CS		3B	3A	4B	4C/5B, 5B	5A	6
Schweden	1	2				3A, 3		4/5B	5A	5A/6
Schweiz	0/1	2A		3CL	3B/4B	3A/4A		5B		5A/6
Türkei	0, 1	2			3B	3A				5A/6
Ver. Königreich		2	3CS	3CL		3A		5B	5A	6
Ver. Staaten	0/1	2				3		5B, 5AI	5A	6

Anmerkung: ISCED 5AI entspricht Tertiärbereich A, Zwischenabschluss.

Tabelle 3 Quellen

	Statistische Behörde	Quelle	Referenzzeitraum	Deckungsbereich	Primäre Stichproben- einheit	Größe der Stichprobe	Nicht-Antwortende-Quote insgesamt	Anmerkungen
Australien	Australisches Amt für Statistik	Australian Bureau of Statistics, Australische Erwerbsbevölkerung	Mai 1998	Daten beziehen sich auf Personen im Alter von 15 bis 64 Jahren.	Einzelpersonen Befragte in Haushalten	54 000 (2/3 von 1 Prozent der geschätzten Bevölkerung)	3,7%	Haushalte werden ausgewählt und alle dort wohnhaften Erwachsenen im Alter von 15 bis 64 Jahren befragt
Österreich	Zentrales Amt für Statistik	Daten beziehen sich auf vierteljährliche erhobene Mikrozensus-Stichprobenerhebung	Daten beziehen sich auf Personen im Alter ab 15 Jahren					
Belgien	Nationaal Instituut voor de Statistiek	Enquête naar de Arbeidskrachten/Arbeitskräfteerhebung	Mai bis Juni 1998			80.065 in Stichprobe; 32.800 Haushalte		
Kanada	Statistics Canada	monatliche Arbeitskräfteerhebung	Jahresdaten sind Durchschnitt der monatlichen Schätzungen	Daten beziehen sich auf Personen im Alter ab 15 Jahren	Haushalte			
Tschech. Republik	Tschechisches Amt für Statistik (CSU)	Stichprobenerhebung Arbeitskräfte	Jahresdurchschnitt der vierteljährlichen Schätzungen	Daten beziehen sich auf Personen im Alter ab 15 Jahren	Haushalte	Ungefähr 26.500 Haushalte, d.h. ungefähr 72.000 Personen, d.h. ungefähr 60.000 Personen im Alter ab 15 Jahren	1. Befragung 20%, 2. bis 5. Befragung 2,5%	Bis 1997 Klassifikation gemäß Fragebogen Arbeitskräfteerhebung verwendet
Frankreich	INSEE	Arbeitskräfteerhebung			Haushalte	75.000 Haushalte	10%	
Deutschland	Statistisches Bundesamt	Arbeitskräfteerhebung (Mikrozensus)	20. bis 26. April 1998	Daten beziehen sich auf Personen im Alter ab 15 Jahren	Haushalte	0,45 % der Haushalte	5,1 Prozent für Fragen zum Bildungsstand	
Griechenland	Nationaler Statistikdienst von Griechenland	Arbeitskräfteerhebung	2. Quartal 1997	Gesamtbevölkerung Haushalte	Haushalte	61.679 Haushalte		5% aller befragten Haushalte
Ungarn	Zentrales Statistikamt, Ungarn	Arbeitskräfteerhebung	Daten sind Durchschnitt der vierteljährlichen Zahlen		Haushalte	50.000 Personen 1993-97, 64.000 seit 1998	20-21 %	Streitkräfte in den Daten nicht erfasst
Island	Statistics Iceland	Islandische Arbeitskräfteerhebung	Jahreszahlen sind Durchschnitt von Schätzungen zweier Monate (April und Mai)	November	Alle inländischen Personen im Alter von 16 bis 74 Jahren	Einzelpersonen	4 200	
Irland	Central Statistics Office	Beginnend mit dem 4. Quartal 1997 wird eine neue vierteljährliche nationale Haushaltserhebung durchgeführt, die die jährliche Arbeitskräfteerhebung ersetzt	Die vierteljährliche nationale Haushaltserhebung ist eine fortlaufende Erhebung. Die Ergebnisse werden quartalsweise zusammengestellt, d.h. das 2. Quartal bezieht sich auf März, April, Mai	Daten beziehen sich auf Personen im Alter ab 15 Jahren	Jede Woche landesweite Stichprobe von 3.000 Haushalten			
Italien	ISTAT	Arbeitskräfteerhebung Haushalten	Jahreszahlen sind Durchschnitt der vierteljährlichen Schätzungen	Daten beziehen sich auf Personen im Alter ab 15 Jahren	Haushalte			
Japan	Amt für Statistik, Behörde für Management und Koordination	Spezielle Erhebung zu den Arbeitskräften	Februar 1997-1998	Daten beziehen sich auf Personen im Alter ab 15 Jahren				
Korea	Nationales Amt für Statistik	Jährlicher Bericht zur Erwerbsbevölkerungs-	Erhebung	Jahresdurchschnitt der monatlichen Schätzungen			30.000 Haushalte	

Tabelle 3 Quellen (Fortsetzung)

Statistische Behörde	Quelle	Referenzzeitraum	Deckungsbereich	Primäre Stichprobeneinheit	Größe der Stichprobe	Nicht-Antwortende-Quote insgesamt	Anmerkungen
Mexiko	Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STPS)	Seit 1991 Erhebung im Zweijahresrhythmus, seit 1995 jährlich	Die Erhebung umfasst zivile Inländer im Alter ab 12 Jahren, ohne Streitkräfte	Haushalte	1997 48.000 (national) und 1998 135.000 (nach Bundesstaaten)	ungefähr 15%	In ungeraden Jahren ist die Erhebung repräsentativ für den Bundesstaat, was die Stichprobe erheblich erweitert
Neuseeland	Statistics New Zealand	Jahreszahlen sind Durchschnitt der vierteljährlichen Schätzungen	Daten beziehen sich auf Personen im Alter ab 15 Jahren	Haushalte			
Polen	Główny Urząd Statystyczny	Daten sind Durchschnitt der veröffentlichten vierteljährlichen Zahlen	Daten beziehen sich auf Personen im Alter ab 15 Jahren	Haushalte	ungefähr 22.000 Haushalte	1997 - 9,6% 11,6%	1998 -
Spanien	Instituto Nacional de Estadística	Jahreszahlen sind Durchschnitt der vierteljährlichen Schätzungen	Daten beziehen sich auf Personen im Alter ab 16 Jahren	Zählgebiet		ungefähr 11 %	
Schweden	Statistiska Centralbyrån	Jahreszahlen sind Durchschnitt der monatlichen Schätzungen	Daten beziehen sich auf Personen im Alter ab 16 Jahren	Haushalte			
Schweiz	OFS	Jahresdaten beziehen sich auf das 2. Quartal (April bis Juni)	Daten beziehen sich auf Personen im Alter ab 15 Jahren	Haushalte			
Türkei	Staatliches Institut für Statistik (SIS)	Seit Oktober 1988 Erhebung im Zweijahresrhythmus. Jahresdurchschnitt von April und Oktober.	Daten beziehen sich auf Personen im Alter ab 15 Jahren	Haushalte	15.000 Haushalte in jeder Erhebung	10% (1.500 Haushalte in jeder Erhebung)	
Vereinigtes Königreich	ONS	Arbeitskräfteerhebung Frühling	Daten beziehen sich auf Personen im Alter ab 15 Jahren	Jahren			
Vereinigigte Staaten	Census Bureau und Bureau of Labour Statistics	Jahreszahlen sind Durchschnitt der monatlichen Schätzungen	Daten beziehen sich auf Personen im Alter ab 16 Jahren	Haushalte	64.659 Haushalte, 56.768 Familien, und 131.617 Personen	7,2 % basierend auf Haushalten	

INDIKATOR B1: Bildungsausgaben im Verhältnis zum Bruttonozialprodukt

■ Allgemeine Hinweise

Hinweise zur Methodik

- Referenzzeitraum

Die Statistiken zu den Bildungsausgaben beziehen sich auf das Kalenderjahr 1997. Zur Korrektur der Ausgabendaten werden BIP-Verbraucherpreis-Deflatoren aus der OECD-Datenbank der Volkswirtschaftlichen Gesamtrechnungen verwendet, wenn das Haushaltsjahr des betreffenden Landes nicht mit dem Kalenderjahr übereinstimmt. Für die Korrektur werden die Daten zu den Bildungsfinanzen mit dem Verhältnis des BIP-Preisniveaus zwischen dem Kalenderjahr, für das Daten vorliegen, und denen des vorangegangenen Kalenderjahres multipliziert, und zwar anteilig für den Teil des nationalen Haushaltsjahres, der sich mit dem vorangegangenen Kalenderjahr überschneidet (s. Anhang 1). Die folgenden beiden Einschränkungen sind bei der Verwendung solcher Deflatoren zu berücksichtigen: 1. die Korrekturen beziehen sich auf Veränderungen des allgemeinen (BIP-) Preisniveaus, aber nicht auf das Preisniveau für Bildungsleistungen. Hierbei wird von der Annahme ausgegangen, dass die Bildungskosten als entgangenes Volkseinkommen gemessen werden, so dass ein BIP-Preisindex gerechtfertigt ist (die Alternative bestünde darin, die Kosten mit Hilfe eines spezifischen Preisindex für den Bildungssektor als Volumen der für die Bildung aufgewendeten Ressourcen auszudrücken). 2. Das reale Wachstum der Bildungsausgaben (über die Inflation hinausgehende oder kleinere Erhöhungen), das während des entsprechenden Korrekturzeitraums eingetreten sein kann, wird nicht berücksichtigt. Eine Berücksichtigung des realen Wachstums wäre nur retrospektiv möglich. Trotzdem wird durch diese Inflationsbereinigung eine wichtige Ursache für die Nichtvergleichbarkeit von Ausgabenzahlen beseitigt.

Für Länder, die das BIP nicht bezogen auf das Kalenderjahr angegeben haben, wird das BIP anhand folgender Formel geschätzt: $w_{t-1} (BIP_t - 1) + w_t (BIP_t)$, wobei w_t und w_{t-1} die Gewichtungsfaktoren für die betreffenden Teile der beiden Kalenderjahre sind.

- Berechnung der Schätzwerte in Grafik B1.3(B), (C) und (D)

Die Grafiken B1.3(B), (C) und (D) zeigen Verschiebungen der Bildungsausgaben, die zu erwarten wären, wenn die Bildungsbeteiligung von Kindern im Bildungssystem eines Landes dem OECD-Durchschnitt entsprechen würde. Die zu erwartende Bildungsbeteiligung für ein bestimmtes Land wird wie folgt berechnet: $POP(i,k)$ ist die Bevölkerung des Landes i im Alter k und $AER(k,l)$ der OECD-Durchschnitt der Bildungsbeteiligung im Alter k im Bildungsbereich l . Die zu erwartende Bildungsbeteiligung wird nach folgender Formel berechnet:

$$EE(i) = \sum_{k=5}^{29} POP(i,k) * AER(k,l)$$

Der zu erwartende Unterschied der Bildungsausgaben für Land i im Bildungsbereich l , wie er in den Grafiken B1.3 (B), (C) und (D) gezeigt ist, wird als $A(i,l) * (EE(i,l)/RE(i,l)) - A(i,l)$ berechnet, wobei $RE(i,l)$ die beobachtete Bildungsbeteiligung im Bildungsbereich l im Land i ist. Der OECD-Durchschnitt der Bildungsbeteiligung wird anhand der Daten jener Länder berechnet, für die Beteiligungsdaten für die einzelnen Altersstufen vorliegen. $A(i,l)$ bezeichnet die Ausgaben im Verhältnis zum BIP für Land i und Bildungsbereich l .

- Berechnung des Index in Tabelle B1.2

Tabelle B1.2 zeigt die Veränderung bei den Bildungsausgaben zwischen 1990 und 1996. Alle für das Jahr 1990 erfassten Bildungsausgaben wurden in konstanten US-Dollar von 1996 ausgedrückt und unter Verwendung des privaten Verbraucherpreisindex an das Preisniveau von 1996 angeglichen (s. Anhang 2).

■ Hinweise zu einzelnen Ländern

Deckungsbereich

Australien: In den Bildungsausgaben *nicht* enthalten sind Zahlungen an private Berufsaus- und -weiterbildungseinrichtungen, für Fernstudiengänge und Zahlungen an zwei Privatuniversitäten. Private Ausgaben für den Elementarbereich sind nicht enthalten.

Belgien (fläm. Teil): Forschungsausgaben sind nur insoweit *erfasst*, als sie in den Mitteln enthalten sind, die von den kommunalen Bildungsbehörden zur Verfügung gestellt werden. Forschungsgelder aus anderen öffentlichen und privaten Quellen bleiben *unberücksichtigt*. Transferzahlungen und Zahlungen auf der Ebene der Zentralregierung an den privaten Sektor umfassen nur Stipendien.

Tschechische Republik: Daten des Verteidigungs- und des Innenministeriums sind *nicht berücksichtigt*.

Dänemark: Die Zuordnung von Ausgaben für den Elementar-, Primar- und Sekundarbereich I erfolgt auf der Grundlage der jeweiligen Bildungsbeteiligung. Im Tertiärbereich sind keine Forschungsausgaben enthalten, mit Ausnahme von Forschungsausgaben in den Bereichen Erziehungswissenschaft und Pädagogik.

Finnland: Transferzahlungen der Regierung und Zahlungen an Privatpersonen, mit Ausnahme von Finanzhilfen für Schüler/Studierende, werden *nicht* berücksichtigt.

Deutschland: Ausgaben für die folgenden Bildungsgänge/Einrichtungen sind in den Gesamtausgaben *nicht enthalten*: Krankenpflegeschulen, Zentren für landwirtschaftliche Ausbildung und Forschung, Ausbildung von Beamtenanwärtern im öffentlichen Dienst, Unterstützungszahlungen für abhängige Kinder an in der Schul- oder Berufsausbildung befindliche Personen, von privaten Institutionen gewährte Stipendien sowie Ausgaben der privaten Haushalte für Bildungsmaterial und Bildungsleistungen. Zahlungen von privaten Haushalten und anderen privaten Stellen an staatlich subventionierte Einrichtungen bleiben *unberücksichtigt*. Nahezu alle Ausgaben für im Bereich der Hochschulen durchgeführte Forschung sind *enthalten*.

Griechenland: Ausgaben für den Primarbereich *enthalten* Ausgaben für den Elementarbereich.

Island: Ausgaben von privaten Einrichtungen mit Ausnahme der privaten Haushalte sowie alle Investitionsausgaben durch oder für private Bildungseinrichtungen sind *nicht berücksichtigt*. Mittel aus ausländischen Quellen sind ebenfalls *nicht enthalten*. Transferzahlungen an private Stellen sind *nicht enthalten*.

Irland: Nur die Haushaltsausgaben für die laufenden Kosten von Schulen sind *enthalten*. Die Ausgaben von privaten Stellen mit Ausnahme der privaten Haushalte sind *nur* für den Tertiärbereich *enthalten*.

Italien: Ausgaben für private Bildungseinrichtungen in allen Bildungsbereichen mit Ausnahme der Hochschulen *beinhalten nur* Ausgaben aus öffentlichen Quellen. Private Zahlungen mit Ausnahme der Zahlungen an Bildungseinrichtungen sind zu niedrig angesetzt.

Japan: Die Ausgaben für spezielle Ausbildungscolleges, Schulen mit gemischtem Angebot und die Verwaltung im Bildungswesen sind nicht nach Bildungsbereichen aufgeschlüsselt.

Ausgaben, die nicht mit der Schulbildung im Zusammenhang stehen, wie zum Beispiel Ausgaben für Kultur, Sport und soziale Bildung bleiben, wo möglich, *unberücksichtigt*. Darlehenskosten sind *nicht erfasst*. Bei den Ausgaben für Lehrer und anderes Personal sind nur Vollzeitbeschäftigte *erfasst*. Ausgaben für Teilzeitbeschäftigte sind erfasst in 'laufende Ausgaben außer Vergütung für Mitarbeiter'.

Korea: Die "nicht nach Bildungsbereichen aufgeschlüsselten" Ausgaben *umfassen* Ausgaben von Forschungsinstituten, nicht mit Bildungsaufgaben befassten Organisationen, die Bildungsaktivitäten unterstützen, Lehrerausbildungseinrichtungen und Bibliotheken. Ausgaben der Zentralregierung für an Universitäten angeschlossene Primar- und Sekundarschulen werden den Ausgaben für den Tertiärbereich zugerechnet. Die Vergütung für "sonstiges pädagogisches, Verwaltungs- und Fachpersonal" an öffentlichen Einrichtungen des Elementarbereichs ist *nicht enthalten*. Ausgaben regionaler Gebietskörperschaften für den Hochschulbereich bleiben *unberücksichtigt*. Ausgaben der Air & Correspondence University (einer offenen Universität, die eine öffentliche Teilzeiteinrichtung ist) bleiben *unberücksichtigt*.

Niederlande: Die Zurechnung zu den einzelnen Bildungsbereichen ist geschätzt. Die Unterscheidung zwischen Ausgaben für öffentliche Bildungseinrichtungen und staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen basiert häufig auf der Anzahl der in den zwei Kategorien eingeschriebenen Schüler/Studierenden.

Portugal: Zahlungen regionaler und kommunaler Gebietskörperschaften an den privaten Sektor sind *nicht erfasst*. Direkte Ausgaben kommunaler Gebietskörperschaften für Bildungseinrichtungen sind *nicht erfasst*.

Schweden: Öffentliche Darlehen und Stipendien auf den ISCED-Stufen 0, 1 und 2 sind *nicht enthalten*.

Schweiz: Mittel aus ausländischen Quellen auf den ISCED-Stufen 0, 1 und 2 sind *nicht enthalten*.

Vereinigtes Königreich: Ausgaben für Forschung und Entwicklung sind *enthalten*. Im öffentlichen Bereich aufgebrauchte Mittel, die von privaten Haushalten für Schul- bzw. Studiengebühren ausgegeben werden, sind *enthalten*, *jedoch keine* von den Haushalten aus ihren eigenen Ressourcen aufgewendeten Mittel. Ausgaben für unabhängige private Bildungseinrichtungen sind *nicht enthalten*.

Vereinigte Staaten: Alle Forschungsausgaben sind *erfasst*, mit Ausnahme von Mitteln für große staatliche Forschungs- und Entwicklungszentren, die von Hochschulen verwaltet werden.

Quellen

1999 UNESCO/OECD/EUROSTAT-(UOE)-Datenerhebung zur Bildungsstatistik. Nationale Quellen sind:

Australien: Ministerium für Arbeit, Bildung, Ausbildung und Jugend, Abteilung Hochschulbildung, Canberra; Australisches Amt für Statistik, Datensammlung „Expenditure on Education Finance“; für die Ausgaben der regionalen Gebietskörperschaften wurden Daten der Bundesstaaten (für öffentliche Einrichtungen) und Schuldaten (für private Einrichtungen) verwendet; „Collection of National Financial Data on Vocational Education and Training“; New South Wales Technical and Further Education, unveröffentlichte Daten.

Österreich: Österreichisches Statistisches Zentralamt, Wien.

Belgien: Flämische Sprachgemeinschaft: Ministerium der Flämischen Sprachgemeinschaft, Abteilung Bildung, Brüssel; französische Sprachgemeinschaft: Ministerium der Französischen Sprachgemeinschaft, Abteilung Bildung, Forschung und Ausbildung, Brüssel; deutsche Sprachgemeinschaft: Ministerium der Deutschen Sprachgemeinschaft, Eupen.

Kanada: Kanadisches Amt für Statistik, Ottawa.

Tschechische Republik: Unveröffentlichte Daten der Landwirtschaft-, Gesundheits-, Wirtschaft- und Bildungsministerien.

Dänemark: Bildungsministerium, Abteilung für wirtschaftliche Angelegenheiten, Kopenhagen.

Finnland: Finnländisches Amt für Statistik, Helsinki.

Frankreich: Ministerium für nationale Bildung, Hochschulbildung und Forschung, Direktorat für Auswertung und Planung, Paris.

Deutschland: Statistisches Bundesamt, Wiesbaden.

Griechenland: Ministerium für nationale Bildung und religiöse Angelegenheiten, Direktorat für Investitionsplanung und Operations Research, Athen

Ungarn: Kultur- und Bildungsministerium, Finanzministerium, Statistisches Zentralamt, Budapest

Island: Nationales Institut für Wirtschaftswissenschaften, Reykjavik.

Irland: Bildungsministerium, Abteilung Statistik, Dublin.

Italien: Nationales Institut für Statistik (ISTAT), Rom; Ministerium für öffentliche Bildung, Statistischer Dienst, Rom.

Japan: Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Sport und Kultur, Abteilung Forschung und Statistikplanung, Tokio.

Korea: Koreanisches Institut für Bildungsentwicklung, Forschungszentrum für Bildungsinformationen, Seoul.

Mexiko: Ministerium für öffentliche Bildung.

Niederlande: Statistisches Zentralamt, Abteilung Bildungsstatistik, Voorburg; Bildungs- und Wissenschaftsministerium, Zoetermeer.

Neuseeland: Bildungsministerium, Wellington.

Norwegen: Statistisches Zentralamt, Abteilung für Bevölkerungs-, Bildungs- und Regionalbedingungen, Kongsvinger; Königlich-Norwegisches Ministerium für Bildung, Forschung und kirchliche Angelegenheiten, Oslo.

Poland: Statistisches Zentralamt, Republik Polen, Warschau.

Portugal: Bildungsministerium, Forschungs- und Planungsamt, Abteilung Programmierung, Lissabon.

Spanien: Nationales Institut für Statistik, Unterabteilung für Sozialforschung und Statistik, Madrid; Bildungsministerium, Amt für Planung und Statistik, Madrid; Arbeitsministerium, Madrid.

Schweden: Schwedische Nationalbehörde für Bildung (*Skolverket*), Stockholm; Schwedische Nationalbehörde für höhere Bildung (*Hogskoleverket*); Schwedisches Amt für Statistik, Örebro.

Schweiz: Statistisches Bundesamt, Bern.

Türkei: Staatliches Institut für Statistik, Ankara.

Vereinigtes Königreich: Bildungs- und Arbeitsministerium, Darlington.

Vereinigte Staaten: US-Bildungsministerium, Amt für Bildungsforschung und -verbesserungen, Nationales Zentrum für Bildungsstatistik, Washington, D.C.

Indikator B2: Relative Anteile öffentlicher und privater Bildungsinvestitionen

■ Allgemeine Hinweise

Hinweise zur Methodik

Tabelle B2.2 enthält die Anzahl an Studierenden in Bildungseinrichtungen, die Studiengebühren erheben. Die Zuordnung der Studierenden zu einer der Gruppen erfolgt auf der Ebene der Bildungseinrichtung bzw. der Gruppe von Bildungseinrichtungen, und nicht auf der Ebene des einzelnen Studierenden. Das bedeutet, wenn Bildungseinrichtungen, die im Allgemeinen Studiengebühren erheben, Einzelne hiervon befreien, sollten diese auch in die Zahl derjenigen aufgenommen werden, die Studiengebühren entrichten müssen. Wenn nur bestimmte Studierendengruppen Studiengebühren entrichten müssen, z.B. ausländische Studierende oder Studierende aus einem anderen Bundesstaat oder einer anderen Region, dann sollte die Größe der Gruppe soweit als möglich geschätzt werden.

Hinweise zu einzelnen Ländern

Siehe auch Hinweise zu Indikator B1.

Irland: Studienanfänger im Grundstudium profitieren von der Regierungsentscheidung von 1995, die Studiengebühren abzuschaffen. Studierende im Hauptstudium müssen Studiengebühren entrichten. Daher werden Studierende im Grundstudium und im Hauptstudium so behandelt, als würden sie unterschiedliche Bildungseinrichtungen besuchen.

Hinweise zur Interpretation

Australien: Der Wert der direkten Finanzierung der Hochschulen über das Commonwealth hat abgenommen, während der Wert von Commonwealth-Darlehen und der Wert der Zahlungen der privaten Haushalte an die Hochschulen zugenommen hat. Grund hierfür sind Veränderungen im Higher Education Contribution Scheme (HECS).

Vereinigtes Königreich: Siehe Hinweise zu Indikator B3.

INDIKATOR B3: Öffentliche Subventionen an Privathaushalte

■ Hinweise zu einzelnen Ländern

Siehe auch Hinweise zu Indikator B1.

Kanada, Deutschland: Sachleistungen, wie kostenloser oder vergünstigter Transport mit öffentlichen Verkehrsmitteln, sind *nicht erfasst*.

Dänemark: Sachleistungen, wie kostenloser oder vergünstigter Transport mit öffentlichen Verkehrsmitteln, sind *teilweise nicht erfasst*.

Irland: Studierende im Tertiärbereich profitieren vom subventionierten Transport mit dem Bus- und Bahnsystem, das sich in Staatsbesitz befindet und vom Staat finanziert wird. Die Ausgaben im Rahmen dieser Subvention lassen sich gegenwärtig nicht beziffern. Studierende an tertiären Colleges und Hochschulen können die begrenzte medizinische Versorgung auf dem Campus kostenlos nutzen. Diese wird finanziert durch Zuschüsse der Zentralregierung (Finanzministerium) und den von den Studierenden selbst gezahlten Einschreibgebühren. Das Ausmaß der staatlichen Finanzierung in diesem Bereich lässt sich nicht beziffern.

Schweiz: Die Beiträge zur Krankenversicherung von Studierenden aus wirtschaftlich schwachen Familien werden öffentlich subventioniert. Diese Subventionen belaufen sich auf zig Millionen Schweizer Franken und sind *nicht erfasst*.

Hinweise zur Interpretation

Vereinigtes Königreich: Text und Tabellen dieses Indikators spiegeln die Situation im Vereinigten Königreich 1996/97 wider. Seitdem gab es jedoch einige Veränderungen der Unterstützung von Studierenden im Vereinigten Königreich, die auch ausführlich bekannt gemacht wurden. Die neuen Regelungen zur Unterstützung von Studierenden traten zu Beginn des akademischen Jahres 1998/99 in Kraft. Von Studienanfängern in jenem Jahr wurde, mit bestimmten Ausnahmen, erwartet, dass sie zu den Kosten ihres Unterrichts selbst beitragen. Die Summe hing von ihrem eigenen Einkommen und gegebenenfalls von dem ihrer Eltern bzw. ihres Ehepartners ab. Die Studierenden im Rahmen von Darlehen zur Verfügung gestellten Mittel wurden als Ausgleich für eine Reduzierung der Stipendien aufgestockt. 1999/2000 gab es weitere Änderungen bei der Unterstützung von Studierenden. 1999/2000 erhalten Studienanfänger, ebenso wie die Studierenden, die 1998/99 als Studienanfänger eingestuft wurden, Unterstützung für ihre Lebenshaltungskosten nur noch über Darlehen, die teilweise einkommensabhängig sein werden. Wenn Studierende behindert sind oder spezifische Lernschwierigkeiten aufweisen, können sie eventuell zusätzliche Unterstützung in Form eines Zuschusses erhalten, der Studienbeihilfe für behinderte Studenten, die nicht einkommensabhängig ist.

INDIKATOR B4: Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden

Siehe auch Hinweise zu Indikator B1.

■ **Allgemeine Hinweise***Hinweise zur Methodik*

- Referenzzeitraum

Für Länder, deren Haushalts- und/oder Schuljahr nicht mit dem Kalenderjahr übereinstimmt, wurden entsprechende Korrekturen vorgenommen. Der Umfang der Gesamtkorrektur wird durch Bereinigung entweder der Beteiligungszahlen oder der Finanzdaten entsprechend dem Kalenderjahr auf ein Minimum reduziert. Für Länder, in denen das Haushaltsjahr weitgehend dem Kalenderjahr entspricht, deren Schuljahr jedoch vom Kalenderjahr abweicht, werden die Teilungsdaten entsprechend dem Kalenderjahr gewichtet. Für Länder, in denen das Schuljahr weitgehend dem Kalenderjahr entspricht, deren Haushaltsjahr jedoch vom Kalenderjahr abweicht, bleiben die Teilungsdaten unverändert, aber die unter Indikator B1 genannten BIP-Preis-Deflatoren werden angewendet, um die Finanzdaten für das Kalenderjahr zu bereinigen. Für Länder, in denen weder das Schuljahr noch das Haushaltsjahr dem Kalenderjahr entspricht, werden die Teilungsdaten entsprechend dem Haushaltsjahr gewichtet und dann die oben erwähnten BIP-Preis-Deflatoren angewendet, um die Daten für das Haushaltsjahr entsprechend dem Kalenderjahr zu bereinigen.

Mit dem Wechsel zu ISCED-97 waren die Daten für die Beteiligung in zwei aufeinanderfolgenden Jahren, die für die oben angeführten Korrekturen notwendig sind, nicht für alle Länder verfügbar. Für einige Länder wurden daher keine Korrekturen vorgenommen, d.h. der Referenzzeitraum für die Anzahl der Schüler/Studierenden unterscheidet sich von dem Referenzzeitraum für die Bildungsausgaben.

- Einfluss der F&E-Ausgaben auf die Ausgaben für den Tertiärbereich

Ausgabenvergleiche für den Tertiärbereich und insbesondere pro Studierenden im Tertiärbereich können irreführend sein, da die Ausgaben für Hochschulen und andere tertiäre Bildungseinrichtungen erhebliche Forschungsausgaben enthalten. Der Forschungsanteil an den Gesamtausgaben im Tertiärbereich schwankt unter den Ländern auch aufgrund des unterschiedlichen Anteils des Hochschulbereichs an der gesamten nationalen Forschung und Entwicklung (F&E).

Ein weiterer Grund, warum die Forschungsausgaben die Ausgabenvergleiche pro Studierenden im Tertiärbereich verfälschen, liegt darin, dass die Forschungsausgaben nicht im gleichen Ausmaß in den Ausgaben der einzelnen Länder für den Tertiärbereich enthalten sind. Beispielsweise haben Länder wie Schweden und Ungarn in ihren Ausgabenstatistiken für den Tertiärbereich im wesentlichen alle Forschungsausgaben höherer Bildungseinrichtungen erfasst, während andere Länder separat finanzierte oder separat im Haushalt veranschlagte Forschungsausgaben ausgeschlossen haben.

Ein Vergleich der Ausgaben pro Studierenden einschließlich und ohne F&E-Ausgaben für ausgewählte Länder ist in Anhang 3 der 1995er Ausgabe von *Bildung auf einen Blick* enthalten. Die dort gezeigten Ergebnisse lassen erkennen, dass die Forschungsausgaben einen bedeutenden Anteil an den Gesamtausgaben für den Tertiärbereich stellen. Außerdem zeigen sie, dass der geschätzte Forschungsanteil an den Gesamtausgaben des Tertiärbereichs erheblich schwankt. Für die wenigen in jenem Vergleich erfassten Länder verringerte die Subtraktion der F&E-Ausgaben von den Ausgaben für den Tertiärbereich die geschätzten Ausgaben pro Studierenden um Beträge zwischen 14 und 37 Prozent.

Daraus folgt, dass die internationalen Unterschiede hinsichtlich der Ausgaben pro Studierenden im Tertiärbereich, die in diesem Indikator aufgezeigt werden, und hinsichtlich der Ausgaben für den Tertiärbereich als Prozentsatz des BIP (wie in Indikator B1 aufgezeigt) zum Teil die länderspezifische Rolle, die Hochschuleinrichtungen in der Forschung spielen, widerspiegeln. Die Ausgabenunterschiede zeigen nicht unbedingt Unterschiede in den pro Schüler/Studierenden zur Unterstützung der Lehrfunktionen tertiärer Bildungseinrichtungen ausgegebenen Beträgen.

- Schätzung der Ausgaben pro Schüler/Studierenden anhand der Näherungsformel

Die Schätzungen der kumulierten Bildungsausgaben über die durchschnittliche Studiendauer im Tertiärbereich wurden durch Multiplikation der Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden mit einem geschätzten Wert für die durchschnittliche Dauer tertiärer Studiengänge errechnet. Anhand der Näherungsformel wurde dieser Schätzwert aus der Veränderungsrate der derzeitigen Beteiligungszahlen näherungsweise bestimmt, die durch das Verhältnis der Zu- und Abgangsdaten (Anfänger und Abgänger) zur entsprechenden Zahl eingeschriebener Studierender erhalten wurde. Für diese Berechnung wurde die Formel $D = (S_{t-1} + S_t) / (Z_t + A_t)$ verwendet, wobei S_t die Anzahl der am Ende von Jahr t eingeschriebenen Studierenden ist, S_{t-1} die Anzahl der Studierenden am Anfang von Jahr t (näherungsweise bestimmt durch die Anzahl der am Ende des vorangegangenen Studienjahres eingeschriebenen Studierenden), Z_t die Anzahl der Studierenden, die sich im Jahr t in ihrem ersten Studienjahr befinden, und A_t die Anzahl der Abgänger im Studienjahr t (näherungsweise bestimmt durch $S_{t-1} + Z_t - S_t$). Zur Schätzung der Studierendenzahlen wurden Vollzeitäquivalente verwendet. Die Anzahl der Anfänger von Vollzeit-Studiengängen wurde verwendet, um den Zugang zu schätzen. Alle Studierenden sind berücksichtigt, auch solche, die schließlich doch keinen Abschluss erlangen.

Die Schätzung basiert auf einer Reihe vereinfachender Annahmen: Erstens wird angenommen, dass die Übergangsraten über die Zeit konstant bleiben. Zweitens wird angenommen, dass die Ausgaben für das gegenwärtige Bezugsjahr für die gesamte Dauer von Studiengängen repräsentativ sind. OECD-Trenddaten lassen erkennen, dass die realen Ausgaben pro Studierenden relativ konstant sind.

- Schätzung der Ausgaben pro Studierenden anhand der Verkettungsmethode

Die Schätzungen der kumulierten Bildungsausgaben über die durchschnittliche Studiendauer im Tertiärbereich werden durch Multiplikation der Bildungsausgaben pro Schüler/Studierenden mit einem geschätzten Wert für die durchschnittliche Dauer tertiärer Studiengänge erhalten. Bei Anwendung der Verkettungsmethode ist die Studiendauer als die Summe der Wahrscheinlichkeiten für jedes Studienjahr definiert, dass ein Studierender, der einen tertiären Studiengang aufgenommen hat, in dem betreffenden

Studienjahr noch eingeschrieben ist. Somit ist die Studiendauer definiert als $D = \sum_{i=1}^{10} q_i$, wobei q_i die

Wahrscheinlichkeit ist, dass ein Studierender das i . Studienjahr erreicht, d.h. der Anteil der Personen im i . Studienjahr im Verhältnis zu jenen Studierenden im ersten Studienjahr vor $i-1$ Jahren. Bei der Verkettungsrechnung werden alle bedingten Wahrscheinlichkeiten aus den Daten von zwei aufeinanderfolgenden Jahren, dem Bezugsjahr und dem vorangegangenen Jahr, abgeleitet. Anhand der Anzahl der Studierenden s im Studienjahr i für das Jahr t und der Anzahl der Studierenden im Studienjahr $i-1$ für das Jahr $t-1$ lassen sich die Übergangsraten für jedes Studienjahr mit $a_{i,t} = s_{i,t} / s_{i-1,t-1}$ berechnen. Die Übergangsraten geben für jedes Studienjahr die Wahrscheinlichkeit an, mit der ein Studierender im Jahr $i-1$ auch im Studienjahr i noch studieren wird. Das Produkt aller Übergangsraten 1 bis i gibt die Wahrscheinlichkeit für das Studienjahr i an, dass ein Studierender, der vor $i-1$ Jahren ein Studium begonnen hat, auch im Studienjahr i noch eingeschrieben ist. Schließlich ergibt die Summe aller bedingten Wahrscheinlichkeiten einen Schätzwert für die durchschnittliche Studiendauer im Tertiärbereich. Die Ausgaben für das aktuelle Bezugsjahr werden als repräsentativ für die gesamte Studiendauer angesetzt.

■ Hinweise zu einzelnen Ländern

Deckungsbereich

- Schätzung der Dauer tertiärer Bildung nach der Verkettungsmethode berechnet

Kanada: Das 6. Studienjahr *umfasst* auch das 7., 8., 9. und 10. Studienjahr.

Deutschland: Das Berechnungsmodell für die durchschnittliche Studiendauer ist landesspezifisch angepasst. Studierende nach dem 10. Studienjahr wurden nicht voll berücksichtigt. Studierende im 10. Studienjahr und darüber hinaus machen rund 10 Prozent der gesamten Studierenden des akademischen Jahres 1994/95 aus. Die erfasste Dauer ist im Fall von Deutschland eine untere Grenze der Gesamtdauer und höchstwahrscheinlich zu niedrig angesetzt. Im Allgemeinen dauern außerhochschulische tertiäre Ausbildungsgänge zwei Jahre, Teilleistungs- und Teilzeitausbildungsgänge jedoch bis zu vier Jahre. Im Hochschulbereich wird nicht zwischen Teilzeit- und Vollzeitstudiengängen unterschieden.

Griechenland: Das 5. Studienjahr *umfasst* auch das 6. und alle nachfolgenden Studienjahre.

Italien: Die Studienstudienhöchstdauer außerhochschulischer tertiärer Ausbildungsgänge beträgt nur vier Jahre. Es gibt keine Teilzeitausbildungsgänge.

Korea: Die Studienstudienhöchstdauer außerhochschulischer tertiärer Ausbildungsgänge beträgt drei Jahre. Das 6. und 8. Studienjahr und alle weiteren Studienjahre sind im 7. Studienjahr *enthalten*.

Vereinigtes Königreich: Die Verkettungsmethode wurde leicht abgeändert, um sie auf die verfügbaren Daten aus dem Vereinigten Königreich anwenden zu können. Für jeden der wichtigsten Studiengänge im Tertiärbereich wurde die durchschnittliche Studiendauer getrennt anhand der oben beschriebenen Verkettungsmethode berechnet. Um der Tatsache Rechnung zu tragen, dass viele Studierende nach ihrem ersten Studiengang einen weiteren aufnehmen, wurden diese Zahlen dann entsprechend den Studierendenzahlen in den einzelnen Hauptbildungswegen des Tertiärbereichs kombiniert. Bei den für den Hochschulbereich und alle tertiären Bildungsbereiche angegebenen Gesamtwerten für die durchschnittliche Studiendauer handelt es sich daher um gewichtete Mittelwerte der jeweiligen durchschnittlichen Studiendauer des einzelnen Studiengangs. Studierende an Weiterbildungseinrichtungen werden nicht erfasst. Diese stellen weniger als 10 Prozent aller Studierenden im Tertiärbereich.

Hinweise zur Interpretation

Schweiz: Die Ausgaben pro Studierenden im Hochschulbereich sind sehr hoch. Dies ist hauptsächlich auf die Struktur des Hochschulsystems zurückzuführen: eine große Zahl von Hochschulen im Verhältnis zur Größe des Landes (auch wegen der drei Sprachregionen), die kleine Größe einiger Hochschulen, das breite Bildungsangebot an den einzelnen Hochschulen und die daher relativ niedrigen zahlenmäßigen Studierenden/Lehrkräfte-Verhältnisse. Außerdem sind die Gehälter der Lehrkräfte auf Hochschulebene vergleichsweise hoch, und die Ausgaben für den Hochschulbereich *umfassen* auch Ausgaben für Forschung und Entwicklung.

Quellen

Siehe Indikator B1.

INDIKATOR B5: Bildungsausgaben nach Art der Ressourcen

Siehe auch Hinweise zu Indikator B1.

■ **Hinweise zu einzelnen Ländern**

Deckungsbereich

Kanada: Die laufenden Ausgaben unabhängiger privater Bildungseinrichtungen auf ISCED-Stufe 5 enthalten Investitionsausgaben.

Quellen

Siehe Indikator B1.

INDIKATOR B6: Öffentliche Finanzierung nach Gebietskörperschaften

Siehe auch Hinweise zu Indikator B1. Detaillierte Anmerkungen zu den Entscheidungsebenen finden sich in *Bildung auf einen Blick 1998* bei Indikator E5.

■ **Allgemeine Hinweise**

Hinweise zur Methodik

Siehe auch Hinweise zu Indikator B5.

Tabelle B6.2 zeigt den Anteil der öffentlichen Ausgaben für öffentliche und private Bildungseinrichtungen. Da hier nur der Anteil der öffentlichen Mittel für private Einrichtungen, nicht aber die privaten Mittel erfasst werden, gibt diese Tabelle keinen Hinweis auf die Gesamtverteilung privater und öffentlicher Bildungsausgaben. Diese findet sich bei Indikator B2.

■ Hinweise zu einzelnen Ländern

Hinweise zur Methodik

Ungarn: Die regionalen Gebietskörperschaften (Landkreise) und Gemeinden wurden als Kommunalbehörden eingestuft, da die regionalen Gebietskörperschaften bei der Umverteilung von Mitteln keine bedeutende Rolle spielen: sie erbringen Leistungen, die von den Gemeinden in der Region nicht angeboten werden.

Quellen

Siehe Indikator B1.

INDIKATOR B7: Zahlenmäßiges Schüler/Lehrer-Verhältnis

■ Allgemeine Hinweise

In einer Reihe von Ländern sind die Schulleiter und anderes Verwaltungspersonal auch in das Unterrichtsgeschehen eingebunden. Sie sollten anteilmäßig zugeordnet werden, d.h. ihre Arbeitsbelastung sollte auf das Lehrpersonal und die Verwaltungsmitarbeiter aufgeteilt werden, soweit Informationen darüber zur Verfügung stehen, wieviel Zeit sie auf ihre unterschiedlichen Aufgaben und Zuständigkeiten verwenden.

■ Hinweise zu einzelnen Ländern

Deckungsbereich

Australien: Lehrer im Primarbereich *umfassen* auch Verwaltungspersonal auf Schulebene. Lehrer im außerhochschulischen Tertiärbereich sind *nicht enthalten*.

Österreich: Im Lehrpersonal enthalten sind Schulleiter und die zeitlichen Anteile anderer Lehrer, die für berufliche und verwaltungstechnische Aufgaben vorgesehen sind.

Belgien (fläm. Teil): Tertiärbereich B enthält einige Studiengänge des Tertiärbereich A. Das Personal von 'hogescho- lenonderwijs' (Tertiärbereich B + A) wurde hier voll eingerechnet.

Finnland: Eine Aufteilung von Vollzeit- und Teilzeitstellen ist für die Beschäftigten im privaten Bildungsbereich nicht verfügbar. Alle Beschäftigten im privaten Bildungsbereich sind als Vollzeitkräfte eingestuft.

Deutschland: Da Daten zu den Lehrkräften im betrieblichen Teil von dualen Ausbildungsgängen nicht verfügbar sind, werden Schüler in dualen Ausbildungsgängen für die Berechnung des zahlenmäßigen Schüler/Lehrer-Verhältnisses als Teilzeit-Schüler eingestuft (mit einem Umrechnungsfaktor von 0,4).

Ungarn: Im Lehrpersonal sind teilweise Mitarbeiter des Gesundheits- und Sozialdienstes enthalten.

Island: Im Lehrpersonal sind Lehr-/Forschungsassistenten enthalten.

Irland: Zahlenmäßiges Schüler/Lehrer-Verhältnis für den Sekundarbereich umfasst auch den post-sekundären, nicht-tertiären Bereich. Im Lehrpersonal für den Tertiärbereich sind Unterrichts-/Forschungsassistenten enthalten.

Norwegen: Berechnungen für das zahlenmäßige Schüler/Lehrer-Verhältnis im Primar- und Sekundarbereich basieren auf Berechnungen des Bildungsministeriums. Sie erfassen nur öffentliche Bildungseinrichtungen.

Spanien: Zahlenmäßiges Verhältnis der Schüler zum Lehrpersonal für den Sekundarbereich umfasst auch den post-sekundären, nicht-tertiären Bereich.

Quellen

Siehe Indikator B1.

INDIKATOR C1: Allgemeine Bildungsbeteiligung

■ Allgemeine Hinweise

Hinweise zur Methodik

- Referenzdaten

Statistiken, die die Beteiligungsdaten zu den Bevölkerungsdaten in Beziehung setzen, werden für das Referenzdatum veröffentlicht, das von den nationalen Behörden für diese Statistiken verwendet wurde. Es wird davon ausgegangen, dass sich Altersangaben in den Beteiligungsdaten auf den 1. Januar des Referenzjahres beziehen. Für **Australien** wird der 1. Juli als Referenzdatum für die Beteiligungs- und Bevölkerungsdaten verwendet. Für **Japan** wird der 1. Oktober als Referenzdatum für die Altersangabe verwendet.

Die Daten oder Zeiträume, an bzw. in denen Schüler/Studierende, Personal im Bildungsbereich und Bildungseinrichtungen gezählt wurden, sind dem Sekretariat nicht von allen Ländern mitgeteilt worden. Einige Länder erfassen diese statistischen Daten mit Hilfe von Umfragen oder Verwaltungsunterlagen zu Beginn des Schuljahres, während andere sie im Laufe des Schuljahres erheben. Wiederum andere Länder erfassen sie am Ende des Schuljahres oder an mehreren Terminen während des Schuljahres. Es ist zu beachten, dass unterschiedliche Referenzdaten z.B. bei den Beteiligungs- und Bevölkerungsdaten zu Fehlern in den Berechnungen führen können (z.B. 100% übersteigende Netto-Beteiligungsquoten), wenn bei einer der betroffenen Variablen im Lauf der Zeit eine deutliche Zu- oder Abnahme vorliegt. Weicht das in den Beteiligungsdaten verwendete Referenzdatum für das Alter der Schüler/Studierenden vom Referenzdatum für die Bevölkerungsdaten (im allgemeinen der 1. Januar des Referenzjahres) ab, kann dies eine weitere Fehlerquelle für die Beteiligungsdaten darstellen.

- Zu erwartende Ausbildungsdauer

In der zu erwartenden Ausbildungsdauer (in Jahren) unter derzeitigen Bedingungen (Tabelle C1.1) ist die Bildung für Kinder unter 5 Jahren nicht erfasst. Erfasst sind sämtliche Erwachsene aller Altersgruppen, die an formeller Bildung teilnehmen. Die zu erwartende Ausbildungsdauer errechnet sich, indem man die Netto-Beteiligungsquoten für jeden einzelnen Altersjahrgang addiert. Für die Altersgruppen der 30-Jährigen und älter liegen keine Daten vor. Für die 30- bis 39-Jährigen wurden die Beteiligungsquoten auf Grundlage von Altersgruppen, die fünf Altersjahrgänge umfassen, geschätzt, für die Altersgruppen der 40-Jährigen und älter wurden die Beteiligungsquoten auf Grundlage der Kohortengröße der 39-Jährigen geschätzt.

- Zu erwartende Anzahl an Unterrichtsstunden während des gesamten Lebens und Beteiligungsquoten in der Fort- und Weiterbildung

Die Daten über Fort- und Weiterbildung stammen aus der Internationalen Untersuchung der Lese- und Schreibfähigkeit von Erwachsenen (IALS), die von Statistics Canada und der OECD Ende 1994 und 1995 gemeinsam durchgeführt wurde. Einzelheiten zur IALS s. Indikator A2.

Indikator C1 verknüpft Informationen über die Beteiligung an formeller Bildung (auf Grundlage von UOE-Daten) mit Informationen über Fort- und Weiterbildung (auf Grundlage der IALS). Bei einer Verknüpfung dieser beiden Quellen entstehen Probleme durch die unterschiedlichen erfassten Länder. Die IALS fragte nach jeglicher Schul- und Berufsbildung, worunter auch die Bildung fällt, die von der UOE erfasste Länder angeben. Um die Beteiligungsstatistik für die formelle Bildung zu ergänzen, dürfen IALS-Daten die Bildung der Schüler/Studierenden, die höchstwahrscheinlich von der UOE erfasst sind, nicht enthalten. Daher wurden die IALS-Daten für diejenigen Schüler/Studierenden nicht erfasst, die mindestens einen Bildungs- bzw. Studiengang belegten, der länger als 10 Wochen dauert und zu einem Hochschulabschluss, einem College-Diplom/Abschluss, einem Berufsabschluss oder dem Abschluss einer Lehre führt.

Die zu erwartende Anzahl an Unterrichtsstunden berechnet sich als Summe der durchschnittlichen Zahl von Unterrichtsstunden pro Altersjahrgang für 15- bis 64-Jährige, $SH = \sum_{a=15}^{64} \bar{H}_a$, wobei \bar{H}_a die durchschnittliche Zahl von

Unterrichtsstunden für Personen im Alter von a Jahren ist. \bar{H}_a berechnet sich als $\bar{H}_a = \frac{\sum H}{\sum \text{Weight}}$, wobei H die Anzahl der Stunden je Teilnehmer ist und *Weight* (*Gewichtung*) die IALS Stichproben-Gewichtung für jeden Teilnehmer. Sämtliche Standardfehler wurden mit Hilfe von Jack-Knife-Schätzungen auf der Grundlage der 30 *replicate weights* berechnet. Einzelheiten s. IALS Microdata Package Guide, Section 8.1.

Die IALS-Teilnehmer wurden gefragt, an wie vielen Bildungsgängen sie während der letzten 12 Monate teilgenommen haben. Zu den drei zuletzt besuchten Kursen wurden weitere Einzelheiten erfragt. Die Stundenzahl wurde dann auf Grundlage dieser drei Angaben berechnet. Um die Gesamtstundenzahl derjenigen, die an vier oder mehr Bildungsgängen teilnahmen, nicht zu gering anzusetzen, wurden Angaben zu diesen Bildungsgängen kalkulatorisch berücksichtigt.

Alle Teilnehmer wurden daher nach Land (i) und Anzahl der Bildungsgänge (nc) in Gruppen eingeteilt.

Für jede Gruppe berechnet sich die durchschnittliche Zeitdauer jedes Bildungsganges als $\overline{C_{i,nc}} = \frac{\sum (h_{i,nc}/3)}{\sum \text{Weight}_{i,nc}}$.

Für jede Person im Land i , die an nc Bildungsgängen teilnahm, mit $nc > 3$, berechnet sich die Gesamtzahl der Unterrichtsstunden als die Anzahl der Stunden der zuletzt besuchten Bildungsgänge (h) plus der durchschnittlichen Dauer weiterer Bildungsgänge multipliziert mit der Anzahl weiterer Bildungsgänge: $H = h + \overline{C_{i,nc}} \cdot (nc - 3)$. Lag die berichtigte Anzahl an Stunden für einen Teilnehmer über 1600 Stunden, wurde die Stundenzahl auf 1600 berichtigt.

■ Hinweise zu einzelnen Ländern

Deckungsbereich

Australien: Private Berufsbildungseinrichtungen und einige staatlich finanzierte "Industrie-Ausbildungseinrichtungen" zur Berufsbildung sind *nicht enthalten*. Studierende, die ein Fernstudium absolvieren, und zwei private Universitäten bleiben *unberücksichtigt*. Das Datenerhebungssystem im Sektor der beruflichen Ausbildung und Schulung erfasst Lehrlinge nicht getrennt, so dass Lehrlinge nicht als Vollzeit-, sondern als Teilzeit-Schüler gezählt werden. Wenn die Daten nach Geschlecht differenziert sind, ist die Bildungsbeteiligung im Elementarbereich *nicht enthalten*. Es wird davon ausgegangen, dass die überwiegende Mehrheit im Elementarbereich den Kriterien für Vollzeitäquivalenz entspricht.

Belgien: Für die flämische Sprachgemeinschaft sind die Daten bezüglich Management-Kursen *nicht enthalten*. Für unabhängige private Einrichtungen liegen *keine* Daten vor. Da Einrichtungen dieser Art nicht sehr zahlreich sind, sind die Daten für alle Arten von Einrichtungen nur geringfügig zu niedrig angesetzt.

Dänemark: Kindergärten und "altersgemischte Einrichtungen" werden als öffentliche Einrichtungen eingestuft. Obwohl etwa ein Drittel dieser Einrichtungen auf nationaler Ebene als privat bezeichnet wird, werden diese Einrichtungen überwiegend öffentlich kontrolliert und geführt, und die von den Eltern gezahlten Beiträge sind gleich. Der Bereich der Erwachsenenbildung bleibt *unberücksichtigt*.

Deutschland: Doktoranden (ISCED-Stufe 6) sind nicht verpflichtet, sich an einer Universität einzuschreiben, und daher ist es nicht möglich, ihre Zahl zu schätzen.

Finnland: Daten zu Vollzeit-Schülern/Studierenden enthalten Vollzeit- und Teilzeit-Schüler/Studierende. Schüler/Studierende sind nicht aufgrund ihrer Bildungsaktivitäten als Vollzeit- bzw. Teilzeit-Schüler/Studierende klassifiziert. Die Beteiligung in nicht-schulischen Einrichtungen der ISCED-Stufe 0 (Kindertagesstätten, Kindergärten; 95%) wurde geschätzt. Die Schätzung basiert auf gemeindespezifischen Angaben, die von den Gemeinden an Statistik-Finnland gemeldet wurden, sowie auf Daten des Nationalen Forschungs- und Entwicklungszentrums für Wohlfahrt und Gesundheit.

Irland: Schüler im Bereich Krankenpflege, die an einem dualen Ausbildungsgang teilnehmen, dessen theoretischer und praktischer Teil ausschließlich im Krankenhaus stattfindet, sind nicht erfasst. Der größte Teil der Erwachsenenbildung ist nicht erfasst. Die Erwachsenenbildung umfasst Teilzeitbildungsgänge auf den ISCED-Stufen 3 und 5, an denen Personen teilnehmen, die nach einer Unterbrechung von einigen Jahren wieder eine Ausbildung aufnehmen. Es ist nicht die gesamte Bildungsbeteiligung im Elementarbereich erfasst, da von vielen Vorschulen im Privatbesitz keine Daten erhoben werden. In speziellen Schulen unterrichtete Jugendliche im Alter von 13 Jahren und darüber sind keinem Bildungsbereich zugeordnet. Die Erfassung von Daten für die Teilzeitbeteiligung ist ungleichmäßig. Viele Teilzeit-Schüler/Studierende in unabhängigen privaten Schulen der ISCED-Stufen 3, 5 und 6 sind nicht erfasst. Nur Teilzeit-Schüler/Studierende, die den gesamten Bildungsgang (das heißt Kurse, die ungefähr ein Jahr dauern) besuchen, wurden in den Daten erfasst.

Japan: Für die nach Alter aufgeschlüsselte Bildungsbeteiligung im Primar- und Sekundarbereich wurden die Zahlen aufgrund der Annahme geschätzt, dass alle Schüler in derselben Klasse dasselbe Alter haben. Die Teilzeitbeteiligung im Sekundarbereich II umfasst Schüler von Fernkursen an Schulen des Sekundarbereichs II. In diesem Bildungsbereich entspricht ein Teilzeitschüler einem Vollzeitäquivalent. Teilzeit-Studierende im Tertiärbereich umfassen Studierende an Fernkursen von Hochschulen (einschließlich der University of the Air) und Hörer jeglicher Art von College. Ein Teilzeit-Studierender entspricht einem Vollzeitäquivalent. Spezielle Ausbildungscolleges (allgemeine Ausbildungsgänge) und Schulen mit gemischtem Angebot (es gibt keine Zugangsvoraussetzung für diese Schulen/Ausbildungsgänge) sind nicht nach Bildungsbereichen aufgeschlüsselt.

Mexiko: Die Beteiligung an Ausbildungsgängen in der Erwachsenenbildung (2.752.175 Teilnehmer); von Schülern mit speziellen Bildungsbedürfnissen (312.325 Schüler); in der Vorschulerziehung (436.803 Kinder) und in einigen anderen Bildungsgängen können nicht entsprechend den UOE-Anforderungen (z. B. nach Alter, Geschlecht usw.) aufgeschlüsselt werden. Daher sind Angaben zu diesen Schülern *nicht enthalten*.

Niederlande: Nur Bildungsmaßnahmen mit einer typischen Dauer von mehr als 12 Monaten sind *berücksichtigt*.

Schweiz: Schüler/Studierende im Alter ab 40 Jahren werden zur Altersgruppe 30 bis 39 Jahre gezählt.

Ungarn: Studierende des Tertiärbereichs B sind nicht erfasst. Schüler mit Behinderungen sind in den Zahlen für den Primar- und Sekundarbereich I *enthalten*. Im Tertiärbereich B sind die Angaben für Studierende nach Altersgruppen geschätzt. Die Verteilung der 25- bis 26-jährigen Studierenden auf die einzelnen Jahre ist eine Schätzung.

Hinweise zur Interpretation

Japan, Portugal: Die Netto-Beteiligung übersteigt für einige Altersstufen 100 Prozent, weil unterschiedliche Referenzdaten für Beteiligungs- und demografische Daten verwendet werden.

Luxemburg: Die Netto-Beteiligung ist für die einzelnen Altersjahrgänge *zu gering angesetzt*, denn sie *erfasst nur* die Schüler/Studierenden, die eine staatliche oder staatlich finanzierte Schule in Luxemburg besuchen. Schüler/Studierende, die in Luxemburg wohnhaft sind, aber eine nicht staatlich finanzierte Schule oder eine Schule in einem benachbarten Land besuchen, sind *nicht erfasst*.

Spanien: In einigen Fällen liegt die Netto-Beteiligung über 100 Prozent. Grund hierfür sind einerseits die vom Nationalen Institut für Statistik gelieferten Bevölkerungsprognosen und andererseits möglicherweise überhöhte Angaben zur Bildungsbeteiligung seitens der Schulen.

INDIKATOR C2: Bildungsbeteiligung und Abschlussquoten im Sekundarbereich II

■ Allgemeine Hinweise

Hinweise zur Methodik

Zur Berechnung der Brutto-Abschlussquoten benennen die Länder das Alter, in dem der Abschluss normalerweise erfolgt. Das Alter der Absolventen selbst ist dagegen nicht festgelegt. Zur Schätzung der Brutto-Abschlussquoten wird die Anzahl der Absolventen durch die relevante Population im typischen Abschlussalter dividiert (Anhang 1). In vielen Ländern ist die Festlegung des typischen Abschlussalters schwierig, weil das Alter der Absolventen variiert. Typische Abschlussalter sind in Anhang 1 aufgeführt.

Die **Zählung aller Absolventen der ISCED-Stufe 3 ohne Doppelzählungen** ergibt sämtliche Absolventen, die im Referenzzeitraum **zum ersten Mal** einen Bildungsgang der ISCED-Stufe 3 abschließen, d.h. Schüler, die in einem **früheren** Referenzzeitraum keine Qualifikation der ISCED-Stufe 3 (A, B oder C) erworben haben. Schüler, die beispielsweise im Referenzzeitraum einen Abschluss der ISCED-Stufe 3A erworben haben, aber in einem früheren Referenzjahr einen Abschluss der kürzeren ISCED-Stufe 3C erworben hatten, sollten (korrekterweise) als Abgänger der ISCED-Stufe 3A erfasst werden, dürfen aber in der Zählung der Absolventen in Spalte 2 der Tabelle C2.2 (ohne Doppelzählungen) nicht enthalten sein. Ähnliche Fälle können bei den Angaben zu berufsbildenden und allgemeinen Bildungsgängen auftreten.

Siehe auch die Hinweise zu Indikator C1.

■ Hinweise zu einzelnen Ländern

Deckungsbereich

Schweden: Bei den Absolventen von berufsbildenden Schulen sind nur die *Gymnasien erfasst*. Die Erwachsenenbildung ist *nicht erfasst*.

Ungarn: Die Anzahl der Absolventen des Sekundarbereichs II umfasst alle Schüler im letzten Jahr ihrer Ausbildung. Die Anzahl der Absolventen ist daher wegen der Doppelzählung von Wiederholern und der Aufnahme von Schülern, die die Prüfung nicht bestehen, etwas zu hoch angesetzt.

Hinweise zur Interpretation

Belgien (fläm. Teil): Die Abschlussquoten können aus drei Gründen verzerrt sein: 1. aufgrund von Doppelzählungen, insbesondere bei Teilzeitbildungsgängen; 2. Diplome in Teilzeitbildungsgängen werden an Schüler/Studierende vergeben, die viel älter sind als das entsprechende typische Alter; und 3. viele Diplome werden an Schüler vergeben, die älter als 18 oder 19 Jahre sind.

Schweden: Schüler an den Nationalen Schulen für Erwachsene und Schulen für geistig Behinderte sind nicht aufgliedert nach Schülern in allgemeinbildenden und Schülern in berufsbildenden Schulen. Daher addieren sich die Zahlen für allgemeinbildende und berufsbildende Schulen nicht zur Gesamtsumme der Schüler/Studierenden.

Quellen

Für die OECD-Länder siehe Indikator B1.

INDIKATOR C3: Zugang zu und Beteiligung an tertiärer Bildung

■ Allgemeine Hinweise

Siehe auch die Hinweise zu Indikator C1.

Hinweise zur Methodik

- Berechnung der Netto-Studienanfängerquoten

Die in Tabelle C3.1 angegebenen Netto-Studienanfängerquoten repräsentieren den Anteil von Personen einer synthetischen Altersgruppe, die ein Studium im Hochschulbereich aufnehmen. Die Netto-Studienanfängerquoten sind definiert als die Summe der Netto-Studienanfängerquoten für die einzelnen Altersjahrgänge. Die Netto-Studienanfängerquote gesamt ist daher die Summe der Anteile von Studienanfängern in den Tertiärbereichen A und B im Alter i zur Gesamtbevölkerung im Alter i für alle Altersstufen. Da nach einzelnen Altersjahrgängen aufgeschlüsselte Daten nur für die Altersjahrgänge 15 bis 29 Jahre vorliegen, werden die Netto-Studienanfängerquoten für ältere Studierende auf der Grundlage der Daten für eine die Altersspanne von 5 Jahren umfassende Altersgruppe geschätzt.

- Altersberechnung am 25., 50. und 75. Perzentil

Die für das 25., 50. und 75. Perzentil angegebenen Altersstufen sind lineare Näherungen anhand von nach einzelnen Altersjahrgängen aufgeschlüsselten Daten. Das i . Perzentil wird wie folgt berechnet: das Alter k sei die Altersstufe, bis zu der weniger als i Prozent der Studienanfänger jünger als k Jahre sind und mehr als i Prozent jünger als $k+1$ Jahre. $P(<k)$ sei der Prozentsatz der Studienanfänger, die jünger als k Jahre sind, und $P(k)$ der Prozentsatz der Studienanfänger im Alter von k Jahren. Daraus ergibt sich, dass der Altersjahrgang im i . Perzentil gleich $k + (i - P(<k)) / (P(k) - P(<k))$ ist.

- Veränderungen der Gesamtbildungsbeteiligung im Tertiärbereich

Die Veränderung der Gesamtbildungsbeteiligung im Tertiärbereich wird als Index ausgedrückt, dessen Basisjahr 1990 (100) ist. Die Zahl der Studierenden im Tertiärbereich im Jahr 1997 wird daher als Prozentsatz der Studierenden des Jahres 1990 ausgedrückt. Der Einfluss demografischer Veränderungen auf die Gesamtbildungsbeteiligung berechnet sich, indem die für 1990 erfassten Beteiligungsquoten auf die Bevölkerungsdaten von 1997 angewendet werden: die Veränderung der Bevölkerung wurde berücksichtigt, aber die Beteiligungsquoten nach einzelnen Altersjahrgängen auf dem Niveau von 1990 konstant gehalten. Der Einfluss der veränderten Beteiligungsquoten berechnet sich, indem die für 1997 erfassten Beteiligungsquoten auf die Bevölkerungsdaten von 1990 angewendet werden, d.h. die für 1997 erfassten Beteiligungsquoten nach Altersjahrgängen werden mit der für 1990 nach einzelnen Altersjahrgängen erfassten Bevölkerung multipliziert, um die Gesamtzahl der Studierenden zu erhalten, die bei seit 1990 konstant gebliebener Bevölkerung zu erwarten gewesen wäre.

- Bildungsbeteiligung nach Art der Bildungseinrichtung

Bildungseinrichtungen werden abhängig davon, ob eine staatliche Behörde oder ein privates Gremium die endgültige Entscheidungsbefugnis über die Angelegenheiten dieser Einrichtung hat, entweder als öffentlich oder privat eingeordnet. In welchem Maße die Finanzierung einer Einrichtung aus öffentlichen oder privaten Quellen erfolgt, ist für diese Einordnung unerheblich. Eine Einrichtung wird als **privat** eingestuft, wenn sie von einer nicht-staatlichen Organisation (z.B. einer Kirche, einer Gewerkschaft oder einem Unternehmen) kontrolliert und geleitet wird oder wenn das leitende Schulgremium überwiegend Mitglieder hat, die nicht von einer staatlichen Behörde ausgewählt sind. Die Begriffe „**staatlich-subventioniert**“ und „**unabhängig**“ beziehen sich ausschließlich auf den Grad, zu dem private Einrichtungen von staatlicher Finanzierung abhängen und nicht auf das Maß an staatlicher Weisungsbefugnis oder Kontrolle. Bei einer staatlich-subventionierten privaten Einrichtung erfolgt mehr als 50 Prozent der Kernfinanzierung durch staatliche Stellen. Bei einer unabhängigen privaten Einrichtung liegt dieser Anteil unter 50 Prozent.

■ Hinweise zu einzelnen Ländern

Deckungsbereich

Finnland: Die Altersverteilung ist teilweise geschätzt.

Israel: Statistiken über Studienanfänger im Tertiärbereich B enthalten sowohl Studierende, die einen ersten Studiengang erneut aufnehmen als auch Studierende, die einen zweiten Studiengang erneut aufnehmen.

Spanien: Statistiken über Studienanfänger im Tertiärbereich B enthalten Studierende, die einen ersten Studiengang erneut aufnehmen.

Tschechische Republik: Statistiken über Studienanfänger enthalten Studierende, die einen ersten Studiengang erneut aufnehmen und eine zu vernachlässigende Zahl von Studierenden, die einen zweiten Studiengang erneut aufnehmen.

Hinweise zur Interpretation

Finnland: Der Hauptgrund, weshalb die Netto-Eintrittsquoten im Tertiärbereich A im Vergleich zum Vorjahr soviel höher sind, liegt darin, dass im Bereich der polytechnischen Bildung in Finnland im Moment eine grundlegende Reform durchgeführt wird, wodurch der berufsbildende Tertiärbereich B auf das Niveau des Tertiärbereichs A (Polytechnische Hochschulen) aufgewertet wird. Im Herbst 1998 konnte zum letzten Mal ein berufsbildender Studiengang des Tertiärbereich B an einem College begonnen werden. Die zunehmende Zahl von Studienanfängern an Hochschulen lässt die Nettoquote ebenfalls ansteigen. Die Zahl der Studienanfänger an Hochschulen ist im Vergleich zum Vorjahr um mehr als ein Prozent angestiegen. Die Einführung der ISCED 97 Klassifikation hatte keine Auswirkung auf die ISCED 5A-Nettoquote.

Hinweise zur Methodik

Japan, Korea und Deutschland (nur Tertiärbereich B): Es liegen keine Daten über Studienanfänger nach Alter aufgeschlüsselt vor. Dadurch konnten die Netto-Eintrittsquoten nicht berechnet werden, statt dessen wurden Brutto-Eintrittsquoten berechnet. Brutto-Eintrittsquoten sind das Verhältnis der Anzahl aller Studienanfänger, unabhängig von deren Alter, zur Größe der relevanten Population mit dem typischen Eintrittsalter. Brutto-Eintrittsquoten sind anfälliger für Veränderungen in der Größe des jeweiligen Altersjahrgangs. Unter Berücksichtigung der Auswirkungen von veränderten Kohortengrößen wurden alle angegebenen Bruttoquoten auf mögliche Fehler getestet. Der Fehler liegt deutlich unter 5 Prozentpunkten.

Quellen

Siehe Indikator B1.

INDIKATOR C4: Studienabschluss und Studienabbruch im Tertiärbereich

■ Allgemeine Hinweise - Abschlussquoten im Hochschulbereich

Hinweise zur Methodik

Da es keine Standardmethodik zur Berechnung der Abschlussquoten im Hochschulbereich gibt, mit der sich alle Bildungssysteme erfassen ließen, werden bei diesem Indikator Statistiken sowohl nationalen als auch internationalen Ursprungs vorgelegt. Ergebnisse auf der Grundlage der OECD-Standardmethodik werden für alle diejenigen Länder vorgelegt, bei denen diese Berechnung für das betreffende Bildungssystem geeignet erscheint. Für die übrigen Länder werden andere nationale Verfahren zugrunde gelegt, die ein genaueres Bild der Struktur der Bildungsabschlüsse in dem jeweiligen Land liefern. Im Allgemeinen werden drei verschiedene Verfahren angewendet.

Kohortenverfahren mit Querschnittsdaten

Das Kohortenverfahren mit Querschnittsdaten bezieht die Anzahl der Absolventen eines Referenzjahres auf die Anzahl der Studienanfänger n Jahre vorher, wobei n die typische Studiendauer bis zum Abschluss eines Studiengangs ist. Dieses Verfahren wurde als OECD-Standardverfahren angewendet. Die Ergebnisse für **Australien, Belgien, Deutschland, Frankreich, Irland, Italien, Japan, Neuseeland, die Niederlande, Portugal, Spanien, die Schweiz und die Tschechische Republik** wurden mit diesem Verfahren berechnet und beruhen auf den Daten der OECD-Datenbank.

Deutschland, Irland, Japan, Neuseeland und die Schweiz haben zusätzliche nationale Statistiken über Abbruch- und Abschlussquoten bereitgestellt. Diese Statistiken bestätigen die auf der OECD-Datenbank beruhenden internationalen Standardberechnungen. Die im Nachfolgenden aufgeführte Tabelle gibt einen Überblick über diese zusätzlichen nationalen Statistiken.

Griechenland, Mexiko, Österreich, Ungarn und das Vereinigte Königreich haben unter Verwendung nationaler Datenquellen gemäß dem Querschnitts-Kohortenverfahren nationale Schätzwerte bereitgestellt. Ungarn und das Vereinigte Königreich haben eine gewichtete Querschnitts-Kohorte verwendet. Hierbei wurden die Berechnungen für Bildungsgänge unterschiedlicher Länge unabhängig voneinander durchgeführt; die Summe ist der gewichtete Durchschnitt.

Nationale Berechnungen über Abbruch- und Abschlussquoten für Länder, für die bei Indikator C4 internationale Berechnungen vorgelegt wurden:

	Jahr	Abschluss- quote	Abbruch- quote	Verfahren / Quelle
Deutschland	1994	70	30	Kohortenverfahren mit Querschnittsdaten - Hochschul Informations System (HIS)
Irland	1994 (1985)	80	m	echtes Kohortenverfahren/ Studentenregister der Hochschulen (Hochschulbehörde)
Japan	1996 (1988)	92	9	echtes Kohortenverfahren / Schulgrunddatenerhebung (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Sport und Kultur)
Neuseeland	1995 (1993)	79	21	Querschnitts-Kohortenverfahren / reguläre Vollerhebung der Anbieter im Tertiärbereich (Bildungsministerium)
Schweiz	1995 (1992)	73	27	

Echtes Kohortenverfahren

Beim echten Kohortenverfahren werden die Studienanfänger eines Jahres genommen und deren Bildungsweg verfolgt, bis sie entweder das Studium abgeschlossen oder abgebrochen haben. Dieses Verfahren erfordert Daten von mindestens n Jahren, wobei der Wert für n groß genug sein muss, damit nur noch eine Minderheit der Studienanfänger im Bildungsgang verbleibt. Der Wert für n beträgt in der Regel zwischen 8 und 10 Jahre. Die Abschlussquote gibt den Anteil der Studienanfänger an, die innerhalb des Zeitraums von n Jahren einen Abschluss erreicht haben. Die bei diesem Indikator für **Finnland** und die **Vereinigten Staaten** vorgelegten Ergebnisse sowie die nationalen Ergebnisse für **Irland**, **Japan** und die **Schweiz** sind in obestehender Tabelle aufgeführt. Im Unterschied zu den anderen Ländern stammen die Ergebnisse für die **Vereinigten Staaten** aus einer Stichprobenerhebung und beruhen nicht auf Studentenregistern.

Synthetisches Kohortenverfahren

Beim synthetischen Kohortenverfahren werden Beobachtungen der Wahrscheinlichkeit, ein Studium abzuschließen, abzubrechen oder fortzusetzen für die verschiedenen Studienjahre in zwei aufeinanderfolgenden akademischen Jahren genommen, um die Gesamtentwicklung einer fiktiven Kohorte zu schätzen. Die für **Dänemark** vorgestellten Ergebnisse beruhen auf Berechnungen gemäß dem synthetischen Kohortenverfahren.

■ Hinweise zu einzelnen Ländern - Abschlussquoten im Hochschulbereich

Deckungsbereich

Dänemark: Erwachsenenbildung und Fernstudien sind *nicht erfasst*.

Finnland: Nur Universitäten sind *erfasst*. Damit sind 71 Prozent aller Studierenden im Hochschulbereich erfasst. Studierende ohne Matrikel-Nummer sind *nicht erfasst*.

Frankreich: Nur Hochschulen (1.350.000 von 2.130.000 Studierenden) sind *erfasst*, *nicht erfasst* sind *Instituts universitaire de technologie (IUT)*, *Instituts de formation des maîtres*, *Sections de techniciens supérieurs*, *Classes préparatoires aux grandes écoles* und einige andere Bildungseinrichtungen. Das Konzept des Abschlusses ist auf diese Bildungsgänge nicht anwendbar.

Irland: *Erfasst* ist die Gesamtzahl der Absolventen, d.h. auch diejenigen, die einen zweiten Abschluss auf derselben ISCED-Stufe gemacht haben. *Nicht erfasst* sind Studierende des Rechnungswesens, die ihre Qualifikation von den entsprechenden Berufsverbänden erhalten, obwohl einige von ihnen Vollzeit-Studierende an öffentlich geförderten Colleges sind. *Nicht erfasst* ist auch eine erhebliche Anzahl von Teilzeit-Studierenden auf ISCED-Stufe 5, die eine berufliche Qualifikation von einem entsprechenden Berufsverband (Rechnungswesen, Marketing und Sekretariatswesen) erhalten. *Nicht erfasst* sind außerdem rund 1.950 Krankenpflegeschüler, die nach Abschluss einer 3-4-jährigen Ausbildung am Arbeitsplatz in Krankenhäusern eine Qualifikation in Krankenpflege erhalten. Absolventen von unabhängigen privaten Colleges sind *nicht erfasst*.

Italien: Im außerhochschulischen Tertiärbereich sind Absolventen von unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen *nicht erfasst*.

Österreich: Nur ordentliche Studierende österreichischer Staatsbürgerschaft sind *erfasst*.

Schweden: Einige Bildungsgänge in Krankenpflege sind jetzt länger als vorher, so dass die Absolventen der betreffenden Bildungsgänge anstatt auf ISCED-Stufe 5 *erfasst* sind.

Schweiz: Die Anzahl der Absolventen umfasst auch Absolventen von einigen Abschlussprüfungen auf ISCED-Stufe 5. Personen, die vor Beginn der Ausbildung im Ausland wohnhaft waren, wurden *nicht erfasst*.

Ungarn: Teilzeit-Studierende und Studierende in Postgraduiertenstudiengängen zur Spezialisierung auf ISCED-Stufe 6 sind *nicht erfasst*. Die erfassten Studierenden machen 71 Prozent aller in einer Ausbildung befindlichen Studierenden (Personenzählung) bzw. 83 Prozent der vollzeitäquivalenten Studierenden aus.

Vereinigtes Königreich: Teilzeit-Studierende (17 Prozent) und Nicht-HEI-Studierende (1%) sind *nicht erfasst*.

Hinweise zur Interpretation

Finnland: Die Berechnungen beruhen auf der Kohorte der Studienanfänger aus dem Jahr 1985. 1996 hatten 72 Prozent dieser Kohorte bereits einen Abschluss, 15 Prozent befanden sich nicht mehr in der Ausbildung und 13 Prozent waren immer noch eingeschrieben. Von den Absolventen der Kohorte der Studienanfänger von 1985 werden voraussichtlich weitere 3 Prozent in den nächsten Jahren einen Abschluss erzielen, so dass die Abschlussquote 75 Prozent beträgt.

Frankreich: Dieser Indikator bezieht sich nur auf den Zugang zur zweiten Studienphase. Die Zugangsquoten zeigen die Wahrscheinlichkeit für einen Schulabsolventen eines allgemeinbildenden oder technischen Zweigs im ersten Hochschulstudienjahr - bei einer durchschnittlichen Dauer der ersten Studienphase von 3 Jahren -, die zweite Studienphase eines Studiums von mindestens 5 Jahren Dauer zu erreichen.

Ungarn: Die Berechnungen für Ungarn beruhen auf dem synthetischen Kohortenverfahren, d.h. Beobachtungen aus dem vorangegangenen Jahr wurden über alle Kohorten angewendet, um zu einer Beschreibung der Gesamtentwicklung einer fiktiven Kohorte zu gelangen. Da der Tertiärbereich des ungarischen Bildungssystems sich zur Zeit schnell verändert, sind die Ergebnisse mit Vorsicht zu interpretieren. Der angegebene Schätzwert spiegelt verschiedene Kohorten von Studierenden zu einem bestimmten Zeitpunkt wider, während sich die in Frage stehenden Merkmale mit der Zeit ändern können. Eine ständig steigende Zahl von Studienanfängern, Veränderungen in der Finanzierung der Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich und Unterstützungszahlungen an Studierende sind die wichtigsten Faktoren der Veränderungen im ungarischen Tertiärsystem. Auch fangen die Hochschulen an, ihre Studiengänge dahingehend zu verändern, dass eher strikte Zeit- und Lehrpläne durch ein einheitliches Punktleistungssystem ersetzt werden.

Vereinigte Staaten: Studierende, die sich nach 5,5 Jahren noch in der Ausbildung befanden, wurden in der Abschlussquote erfasst, d.h. sie wurden als Hochschulabsolventen gezählt. Dies bedeutet, dass die Abschlussquote zu hoch und die Abbruchquote zu niedrig angesetzt ist.

Hinweise zur Methodik

Österreich: Der Referenzzeitraum ist teilweise das Schuljahr 1994/95 und teilweise das Kalenderjahr 1995. Die Daten beziehen sich nur auf Absolventen von ersten Studiengängen. Die Zahlenangaben sind teilweise geschätzt.

■ Allgemeine Hinweise - Absolventen im Tertiärbereich

Hinweise zur Methodik

- Berechnung der Ländermittel für mittellange und lange Studiengänge im Tertiärbereich A

Länder, bei denen die Absolventen mittellanger Studiengänge des Tertiärbereich A zusammen mit Absolventen langer Studiengänge erfasst wurden (*x*-Kode für kurze Studiengänge), werden für die Berechnung der Ländermittel für mittellange Studiengänge mit Null angesetzt. Entsprechend werden Länder, die einen *x*-Kode für lange Studiengänge verwenden, weil sie die langen Hochschulstudiengänge in der Kategorie für kurze Hochschulstudiengänge erfassen, für die Berechnung der Ländermittel von langen Hochschulstudiengängen mit Null angesetzt. Das ist notwendig, damit die Ländermittel für kurze bzw. lange Hochschulstudiengänge sich zum korrekten Ländermittel für alle Hochschulstudien der ersten Phase addieren.

- Altersberechnung für das 25., 50. und 75. Perzentil

Die für das 25., 50. und 75. Perzentil angegebenen Altersstufen sind lineare Näherungen auf der Grundlage von nach einzelnen Altersjahrgängen aufgeschlüsselten Daten. Das *i*. Perzentil wird wie folgt berechnet: das Alter *k* sei der Altersjahrgang, bis zu dem weniger als *i* Prozent der Studienanfänger jünger als *k* Jahre sind und mehr als *i* Prozent jünger als *k*+1 Jahre. Wenn $P(<k)$ der Prozentsatz der Studienanfänger ist, die jünger als *k* Jahre sind, und $P(k)$ der Prozentsatz der Studienanfänger im Alter von *k* Jahren, dann ist die Altersstufe im *i*. Perzentil gleich $k + (i - P(<k)) / (P(k) - P(<k))$.

- Kategorien der Dauer

Studiengänge des Tertiärbereichs A lassen sich je nach theoretischer Gesamtdauer des Studiengangs unterteilen. Bei ersten akademischen Abschlüssen im Tertiärbereich ist die theoretische Gesamtdauer einfach die theoretische Dauer (in Vollzeitäquivalenten) dieser Studiengänge seit Beginn der Stufe 5. Bei zweiten akademischen Abschlüssen errechnet sich die Gesamtdauer aus der Dauer des Studiengangs (in Vollzeitäquivalenten) plus den Mindestvoraussetzungen für die Zulassung zu dem Studiengang (d.h. erforderliche tertiäre Bildung in vollzeitäquivalenten Jahren). Bei akademischen Abschlüssen oder Qualifikationen, für die die vollzeitäquivalente Dauer nicht bekannt ist (d.h. Studiengänge, die explizit flexibel oder als Teilzeitstudium konzipiert sind), wird die Gesamtdauer auf der Grundlage der Dauer traditioneller, inhaltlich ähnlicher Studiengänge berechnet. Die nachfolgenden Kategorien der Studiendauer sind in ISCED 97 erfasst:

- Kurz: 2 bis unter 3 Jahre
- Mittellang: 3 bis unter 5 Jahre
- Lang 5 bis unter 6 Jahre
- Sehr lang: mehr als 6 Jahre.

„Kurze“ Hochschulstudiengänge erfüllen die Mindestvoraussetzungen an die Dauer, die für eine Klassifizierung auf ISCED-Stufe 5A erforderlich ist, nicht, deshalb gilt diese Kategorie nur für spezielle Studiengänge der nationalen Abschluss- und Qualifikationsstruktur (s. unten). Das heißt, Studiengänge mit einer Dauer von unter 3 Jahren müssen Bestandteil oder Zwischenphase eines längeren Studiengangs sein, um als Stufe 5A klassifiziert zu werden. Absolventen dieser Kurzstudiengänge werden jedoch nicht als 5A-Absolventen erfasst. Typische Abschlussalter sind in Anhang 1 angegeben.

- Qualifikationen im Tertiärbereich nach Studienfachrichtung

Die verwendeten Fachrichtungen stimmen mit der überarbeiteten Fassung der ISCED-Klassifikation nach Fächergruppen überein. Einzelheiten zu Definitionen und Anleitungen s. ISCED-Klassifikation (UNESCO, 1997). Die Klassifikation entspricht den Definitionen der Ausbildungsfelder in *Fields of Training - Manual* (EUROSTAT, 1999).

■ Hinweise zu einzelnen Ländern - Absolventen im Tertiärbereich

Deckungsbereich

Finnland: Fachabschlüsse in Human-, Zahn- und Veterinärmedizin und allgemeine Abschlüsse für Beamte werden als zweite Abschlüsse gemeldet, obwohl sie als dritte Abschlüsse auf ISCED-Stufe 5A klassifiziert sind. Daraus ergeben sich zu hohe Zahlen für Absolventen zweiter Abschlüsse, da diese doppelt gezählt werden.

Tschechische Republik: Einige Bachelor-Studiengänge bieten direkten Zugang zu zweiten Master-Studiengängen. Diese kombinierten Bachelor- und Master-Studiengänge bilden „Kombi-“ Studiengänge, die den „Standard-“ Master-Studiengängen entsprechen. Absolventen schließen diese Studiengänge nicht unbedingt mit einem Bachelor-Grad ab. Deshalb ist die Zahl der Erststudiengänge im Tertiärbereich A etwas zu gering angesetzt.

Quellen - Abschlussquoten im Hochschulbereich

Die internationalen Statistiken beruhen auf den Abschlussdaten der UNESCO/OECD/EUROSTAT(UOE)-Datenerhebung zur Bildungsstatistik von 1996 (Einzelheiten s. Indikator B1) und den Daten über Studienanfänger aus der OECD-Datenbank, die die Daten aus früheren UOE- bzw. UOC-Datenerhebungen enthält.

Die Quellen für die nationalen Statistiken über Abschlussquoten sind nachfolgend aufgeführt:

Dänemark: individualisiertes statistisches Bildungsregister (Bildungsministerium).

Finnland: Studentenregister (Statistik-Finnland).

Frankreich: Système d'information sur l'enseignement supérieur, Ministerium für nationale Bildung, Forschung und Technologie.

Mexiko: Ministerium für öffentliche Bildung.

Ungarn: Ministerium für Kultur und Bildung, Abteilung Statistik.

Vereinigte Staaten: Beginning Postsecondary Student Longitudinal Survey (NCES).

Quellen - Absolventen im Tertiärbereich

Siehe Indikator B1.

INDIKATOR C5: Ausländische Studierende im Tertiärbereich

■ Allgemeine Hinweise

Hinweise zur Methodik

Studierende gelten als ausländische Studierende, wenn sie nicht Staatsangehörige des Landes sind, für das die Daten erhoben werden. Länder, die nicht in der Lage sind, Daten oder Schätzungen für Nicht-Staatsangehörige aufgrund deren Reisepässen anzugeben, wurden aufgefordert, als Ersatz Daten aufgrund entsprechender alternativer Kriterien zu liefern, wie z.B. Wohnsitzstaat, eine von der Landessprache abweichende Muttersprache, oder Eltern, die nicht Staatsbürger des jeweiligen Landes sind (s. Hinweise zu einzelnen Ländern).

Die Anzahl der im Ausland Studierenden wurde den Berichten der Gastländer entnommen. Studierende, die in Ländern studieren, die der OECD keine Daten melden, sind in diesem Indikator nicht erfasst.

• Saldo Zu- und Abgänge

Der Saldo der Zu- und Abgänge (Tabelle C5.1) basiert auf Daten aller Länder über ausländische Studierende, aufgeschlüsselt nach Herkunftsland. Studierende, deren Heimatländer keine Daten gemeldet haben und Studierende, die aus Nicht-OECD Ländern kommen, sind nicht erfasst. Daher sind die in Spalte 1 der Tabelle C5.1 angegebenen Zugänge geringer als die tatsächlichen Zugänge. Folgende Länder haben einen Nettozugang von ausländischen Studierenden gemeldet: Australien, Dänemark, Deutschland, Finnland, Frankreich, Island, Irland, Italien, Japan, Kanada, Korea, Luxemburg, Neuseeland, Norwegen, Österreich, Polen, Schweden, Schweiz, Spanien, die Tschechische Republik, Türkei, Ungarn, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten. Über all diese Länder hinweg ist der Saldo der Zu- und Abgänge in absoluten Zahlen gleich Null; die völlige Vergleichbarkeit ist sichergestellt.

■ Hinweise zu einzelnen Ländern

Deckungsbereich

Australien: Nur Studierende des Tertiärbereichs A sind nach Herkunftsland erfasst. Der Nenner aller Indikatoren zur Anzahl der Studierenden, aufgeschlüsselt nach Herkunftsland, wurde entsprechend angepasst. Deshalb können die Summen der Tabellen C5.2 und C5.3 nicht mit Zeile 1 der Tabelle C5.1 verglichen werden.

Dänemark: Die Anzahl der ausländischen Studierenden aufgeschlüsselt nach Herkunftsland ist geschätzt.

Frankreich: Vierzehn Prozent aller ausländischer Studierenden sind nicht nach Herkunftsland und Grad der tertiären Bildung klassifiziert.

Irland: Ausländische Studierende werden über das Heimatland bestimmt.

Kanada: Als ausländische Studierende werden nur solche erfasst, die zu Studienzwecken nach Kanada einreisen. Studierende mit ausländischem Pass, die schon zuvor in Kanada gelebt haben und Personen, die nach Kanada einreisen, dort ein Studium beginnen, sich aber als Immigranten bezeichnen, werden nicht als ausländische Studierende gezählt. Nur Studierende des Tertiärbereichs A werden erfasst. Der Nenner in allen Tabellen wurde entsprechend angepasst.

Neuseeland: Die Mehrzahl der Studierenden aus Australien wird nicht als ausländische Studierende erfasst.

Norwegen: Ausländische Studierende werden über das Geburtsland bestimmt.

Polen: Der in Tabelle C5.1 genannte Anteil ausländischer Studierender in Polen basiert auf Einschreibungsdaten für das akademische Jahr 1993/94.

Schweden: Studierende, die nicht im schwedischen Bevölkerungsregister registriert sind (hauptsächlich aus anderen skandinavischen Ländern) sind nicht *erfasst*.

Schweiz: Einige ausländische Studierende außerhochschulischer tertiärer Studiengänge sind *nicht erfasst*. Die Gesamtzahl der Studierenden ist *zu gering angesetzt*.

Tschechische Republik: Ausländische Studierende in Teilzeitstudiengängen sind nicht erfasst. Ausländische Studierende der ISCED-Stufe 6 und gesondert organisierter Studiengänge für arbeitende Studierende (ca. 15%) sind nicht nach Herkunftsland aufgeschlüsselt.

Türkei: Als ausländische Studierende werden nur die Studierenden erfasst, die in die Türkei einreisen, um zu studieren.

Vereinigtes Königreich: Ausländische Studierende werden über die Heimatanschrift bestimmt.

Quellen

Siehe *Indikator B1*.

INDIKATOR C6: Schüler mit zusätzlichen Ressourcenzuweisungen zur Bewältigung des Lehrplans

■ Hinweise zu einzelnen Ländern

Deckungsbereich

Belgien (fläm. Teil): Daten über den Primar- und Sekundarbereich I enthalten Schüler des Sekundarbereichs II.

Frankreich: Die Aufschlüsselung nach Geschlecht in speziellen Schulen gilt nur für die nationalen Kategorien 16 und 17 (EREA und SEGPA).

Griechenland, Irland, Neuseeland: Es stehen nur Daten für öffentliche Einrichtungen zur Verfügung.

Irland: Zum Ausgleich der Doppelerfassung von 19.000 Schülern mit speziellen Bildungsbedürfnissen, die Regelklassen besuchen, wurden die Gesamtsummen angepasst. Aufgrund fehlender Daten im Sekundarbereich I sind vermutlich einige Anteile zu gering angesetzt.

Italien: Mit Ausnahme der speziellen Schulen stehen nur Daten für öffentliche Einrichtungen zur Verfügung.

Niederlande: Schüler des Elementarbereichs sind unter Primar- und Sekundarbereich I erfasst. Die Daten für nationale Kategorien in Regelklassen sind geschätzt.

Österreich: Die Daten für nationale Kategorien in Regelklassen sind geschätzt.

Spanien und Türkei: Kategorien wie begabte und talentierte Kinder sind hier nicht erfasst.

Ungarn: Einige Schüler des Sekundarbereichs II sind ebenfalls erfasst.

■ Hinweise zur Interpretation

Niederlande: Der Anteil der Schüler mit speziellen Bildungsbedürfnissen in Kategorie C ist im Sekundarbereich deutlich niedriger als im Primarbereich.

Quellen

Die Daten stammen aus einer zwischen 1998 und 1999 durchgeführten, speziellen OECD-Erhebung über Schüler, denen zur Bewältigung des Lehrplans besondere Ressourcen zugewiesen werden.

INDIKATOR D1: Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Lehrergehälter in öffentlichen Schulen des Primar- und Sekundarbereichs

■ Hinweise zu einzelnen Ländern

Deckungsbereich

Australien: Gehaltsschätzungen basieren auf gewichteten Besoldungsdaten aus Neusüdwaales, Victoria und Südaustralien, wodurch 67 Prozent aller Lehrer in Australien abgedeckt sind. Sonderzulagen sind nur für Nordsüdwaales angegeben.

Griechenland: Sonderzulagen beziehen sich auf die jährlichen Zulagen für Verheiratete und Kinder, für Arbeitsstellen in problematischen Regionen und für akademische Qualifikationen

Irland: Sonderzulagen beziehen sich auf Extrazahlungen für die Übernahme von Führungspositionen und für stellvertretende Schulleiter (letzteres nur für ISCED 1).

Neuseeland: Gehälter enthalten keine zusätzlichen Vergütungen für die Übernahme von leitenden Positionen, Managementverantwortung, zusätzlichen Unterrichtsverpflichtungen und die Ausbildung von angehenden Lehrern. Sonderzulagen beziehen sich auf Zulagen für Lehrer an Schulen, die nur schwer Lehrer bekommen, die sehr abseits liegen, an denen angehende Lehrer unterrichtet werden und im Rahmen der 'Maori Immersion Teaching Allowance'.

Norwegen: Sonderzulagen beziehen sich auf zusätzliche Zahlungen für Lehrer, die Verwaltungsaufgaben übernehmen.

Portugal: Sonderzulagen beziehen sich nicht auf Schulleiter, die Unterrichtsverpflichtungen nachkommen.

Spanien: Bei ISCED 3 berufsbildend werden nur technische Lehrer bzw. nur technische oder berufsbildende (keine berufsvorbereitenden) Bildungsgänge berücksichtigt. Sonderzulagen enthalten zusätzliche Zahlungen für Lehrer auf den Kanaren und den Balearen, und in den spanischen Schulen in Nordafrika (Ceuta und Melilla). Gehaltszulagen für (stellvertretende) Schulleiter und leitende Sekretärinnen sind in den Sonderzulagen *nicht erfasst*.

Hinweise zur Interpretation

Deutschland: Die Zahl der Jahre vom Mindest- zum Maximalgehalt hängen vom Alter beim Dienstbeginn ab.

Mexiko: Die Zahl der Jahre vom Mindest- zum Maximalgehalt bezieht sich auf das Minimum an Berufspraxis, das notwendig ist, um das Maximalgehalt zu erhalten. Diese Mindestanforderung reicht von 8 Jahren in minderentwickelte Gebieten bis zu 14 Jahren in anderen Gebieten.

Norwegen: Das Mindestgehalt auf den Stufen ISCED 1, 2 und 3 berufsbildend gilt nur für eine kleine Minderheit von Lehrern, die nur ein dreijähriges Studium absolviert haben. Dies ist für angehende Lehrer seit 1992 nicht mehr möglich.

Spanien: Alle drei Jahre (trienio) wird in allen Schulen eine kleine Gehaltszulage gewährt und alle sechs Jahre (sexenio), in Abhängigkeit von innerschulischen Fortbildungen, an öffentlichen Schulen. Für Lehrer auf den Stufen ISCED 0 und 1 wird von maximal 44 Jahren Berufspraxis ausgegangen und für Lehrer auf ISCED-Stufe 3 von maximal 41 Jahren.

Hinweise zur Methodik

Neuseeland: Sonderzulagen auf ISCED-Stufe 2 wurden als Durchschnitt der Sonderzulagen für ISCED-Stufen 1 und 3 berechnet.

Spanien: Gehaltsschätzungen für Lehrer an öffentlichen Schulen sind gewichtete Mittelwerte der Gehälter in den verschiedenen Autonomen Regionen. Gehälter der ISCED-Stufe 2 wurden berechnet als Durchschnitt der Gehälter auf den ISCED-Stufen 1 und 3.

Schweden: Zur Schätzung der Gehälter und Sonderzulagen für Lehrer mit 15 Jahren Berufserfahrung und für Lehrer an der Spitze der Besoldungsskala wurden Durchschnittsgehälter für verschiedene Altersgruppen, Lehrerkategorien und Kohorten von Absolventen von Lehrerausbildungen verwendet.

Schweiz: Die Gehälter und die Jahre vom Mindest- zum Maximalgehalt sind gewichtete Werte der einzelnen Kantone, die sehr stark variieren.

Quellen

Australien: Bildungsministerien von Nordsüdwest, Victoria und Südaustralien und Australisches Amt für Statistik

Belgien (fläm. Teil): De Corte, G., Janssens, G., & Heyvaert, J. (1997). *Onderswiy zakboekja (1997-1998)*. Kluwer Editorial: Diegem; Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs

Belgien (frz. Teil): Statut Pécuniaire (Arreté Royal 15-04-1958)

Deutschland: Gehaltstabellen, Gesetze, Durchführungsverordnungen, nationale Statistiken

Frankreich: Gesetzestexte zur Laufbahnbeförderung und Gehältern

Griechenland: Ministerium für Nationale Bildung und Religiöse Angelegenheiten

Irland: Department of Education and Science, Marlborough St., Dublin 1, Irland

Japan: Gesetz zur Besoldung von Beamten

Korea: Verordnung des Präsidenten zum Besoldungs- und Zulagensystem im öffentlichen Dienst

Mexiko: Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, Snegociación SEP-SNTE 1997). Talleres Graficos de la editorial del Magisterio Benito Juárez. México, D.F. Mai 1997; Secretaría de Educación Pública, "Informe de Labores 1996-1997". México, D.F., September 1997

Neuseeland: 'Teacher Employment Contracts 1998 Payroll Information' für Lehrer an Schulen des Primar-, Sekundarbereichs und Bereichsschulen

Niederlande: Financiële Arbeidsvoorwaarden sector Onderwijs en Wetenschappen und CASO-System

Norwegen: Vereinbarungen zwischen dem Ministerium für Bildung und der Lehrgewerkschaft über Arbeitszeiten und Arbeitsbedingungen

Portugal: Gesetzliche Regelung der Lehrerlaufbahn, weltweiter Kollektivvertrag für Beschäftigte privater Bildungseinrichtungen

Türkei: Formelles Dokument

Vereinigtes Königreich (England): School Teachers' Pay and Conditions Document, 1999

Vereinigte Staaten: Schools and Staffing Surveys (SASS) 1993 -94

INDIKATOR D2: Ausbildungsanforderungen an angehende Lehrer

■ Allgemeine Hinweise

Die länderspezifischen Ausbildungsanforderungen an angehende Lehrer sind in Tabelle 4 aufgeführt.

Die Daten in Tabelle D2.1 und D2.2 basieren auf der von der Internationalen Vereinigung zu Bewertung von Bildungsleistungen (International Association for Educational Achievement - IAE) im Schuljahr 1994/95 durchgeführten Dritten Internationalen Mathematik- und Naturwissenschaften-Studie (Third International Mathematics and Science Study - TIMSS). Einzelheiten s. Anhang 3 von *Bildung auf einen Blick 1997*.

■ Hinweise zur Interpretation

Der höchste erreichte Bildungsstand im formellen Bildungssystem ist gemäß der IEA/TIMSS-Klassifikation angegeben und stimmt nicht immer mit der Klassifikation ISCED-97 überein. Detaillierte Anmerkungen und Hinweise s. Tabelle 5.1 in M.O. Martin, V.S. Mullis, E.J. Gonzalez, T. A. Smith, und D.L. Kelly. (1996). *Mathematics Achievement in the Middle School Years, IEA's Third International Mathematics and Science Study*. TIMSS International Study Center, Boston College.

Niederlande: Der in den Niederlanden von angehenden Lehrern belegte Bildungsgang ist ein Hoger BeroepsOpleiding (HBO: höhere Berufsausbildung). Dieser Bildungsgang ist klassifiziert als ein sekundärer und eine 3- bis 4-jährige Lehrerausbildung gemäß der TIMSS-Klassifikation, während er gemäß dem Handbuch der Klassifikation ISCED-97 als ein tertiärer Studiengang Typ A (ISCED 5A) eingestuft ist.

INDIKATOR D3: Unterrichtszeit

■ Hinweise zu einzelnen Ländern

Deckungsbereich

Australien: Die Zahlen für ISCED 0 basieren auf Daten aus Südastralien und beziehen sich auf an Primarschulen angeschlossene Elementarschulen. Die Zahlen für ISCED 1, 2 und 3 basieren auf Daten aus Südastralien und Victoria. Die Schätzungen werden durch Verwendung von gewichteten Durchschnitten berechnet, mit Lehrerzahlen als Grundlage.

Belgien (fläm. Teil): ISCED 2 = 1. Klasse Sekundarschule; ISCED 3 = 2. und 3. Klasse Sekundarschule. Für ISCED 0 und 1 wird unterschieden zwischen *opdracht*, *schoolopdracht* und *hoofdopdracht*. *Opdracht* entspricht der Arbeitszeit. *Schoolopdracht*

umfasst die unterrichts- und bildungsspezifischen Aufgaben, die wahrgenommen werden; die *hoofdopdracht* und zusätzliche Verpflichtungen, Arbeiten zu Hause (d.h. Unterrichtsvorbereitung) sind nicht erfasst. *Schoolopdracht* umfasst maximal 26 Std. *Hoofdopdracht* bezieht sich auf die Unterrichtszeit.

Japan: Daten zu ISCED 3 allgemeinbildend beinhalten auch berufsvorbereitende und berufsbildende Kurse.

Niederlande: 880 Std. für ISCED 0 und Klasse 1 von ISCED 1, 1.000 Stunden für Klassen 3 - 6 ISCED 1.

Portugal: Gilt nur für Lehrer der ersten Stufe (Klasse 1 bis 4), was 50 Prozent der Lehrkräfte auf Stufe ISCED 1 entspricht.

Vereinigtes Königreich (Schottland): Die angeführten Zahlen sind Näherungen auf der Grundlage des 'Scheme of Salaries and Conditions of Service' (s. Hinweise zur Interpretation). Es wird nicht unterschieden zwischen Schulen des Sekundarbereichs I und II. Die vollständigen Daten zu den Sekundarschulen sind in ISCED 2 enthalten.

Hinweise zur Interpretation

Australien: Bestimmungen unterscheiden sich zwischen den acht Bundesstaaten und Territorien.

Frankreich: ISCED 2 und ISCED 3 allgemeinbildend: von 15 bis 20 Stunden., je nach Lehrerkategorie und unterrichtetem Fach. ISCED 3 berufsbildend/berufsvorbereitend: von 18 bis 23 Stunden, je nach unterrichtetem Fach.

Mexiko: In Mexiko gibt es keine formellen Vorschriften, wieviel Zeit ein Lehrer pro Woche mit Aktivitäten außerhalb des Unterrichts verbringen muss.

Neuseeland: Es gibt keine formelle Vorschrift, die festlegt, wieviel Zeit mit Unterricht im Gegensatz zu Aktivitäten außerhalb des Unterrichts zu verbringen ist. Die Anforderungen beziehen sich eher auf die Zahl von halben Tagen, die eine Schule für den Unterricht geöffnet sein muss.

Schweden: Gehälter und Arbeitsbedingungen (d.h. Unterrichtszeit/Zeit für andere Aufgaben) werden lokal durch Verhandlungen auf der Schulebene festgelegt.

Vereinigtes Königreich (Schottland): Gemäß dem 'Scheme of Salaries and Conditions of Service Document', umfasst die Arbeitszeit von Lehrern 27,5 Stunden pro Woche in der Schule, wobei die Zeit im Kontakt mit der Klasse im Primarbereich maximal 25 Stunden beträgt, in Sekundarschulen maximal 23,5 Stunden und in speziellen Schulen und Einheiten maximal 22,5 Stunden. Die Arbeitszeit von Lehrern umfasst außerdem maximal bis zu 30 Stunden pro Schuljahr für Treffen mit den Eltern, wobei hier die Vorbereitungs- und Reisezeit für bis zu sechs Treffen in einem Schülerjahr enthalten sind. Es wird auch eine Bestimmung über maximal weitere 50 Stunden im Arbeitsjahr für geplante Aktivitäten im Bezug auf die weitergefassten Bildungsbedürfnisse der Schule (z.B. Lehrplanentwicklung, innerschulische Fortbildung, Schulpartnerschaften, berufliche Weiterentwicklung und Teilnahme an Treffen im Kollegenkreis).

Hinweise zur Methodik

Frankreich: Länge des Schuljahrs: 34,2 Wochen (ISCED 0, 1 und 2) oder 33,2 Wochen (ISCED 3).

Die Tage, an denen die Schule wegen Feier- und Festtagen geschlossen ist, sind bei der Berechnung der Länge des Schuljahrs nicht berücksichtigt.

Deutschland: Die Zahl der Unterrichtsstunden variiert zwischen den einzelnen Bundesländern. Die Unterrichtszeit für Deutschland als Ganzes ist der gewichtete Durchschnitt pro ISCED-Stufe. Bei ISCED 3 berufsbildend sind nur Lehrer für theoretischen Unterricht berücksichtigt.

Griechenland: Für ISCED 1 25 Unterrichtsstunden pro Woche, für ISCED 2 und 3 21 Unterrichtsstunden pro Woche.

Es wird ein Umrechnungsfaktor verwendet: 0,8 (=) betreffs der Stunden, die ein Lehrer pro Tag unterrichtet.

Außerdem werden die Prüfungszeiten (ungefähr 2 Wochen für ISCED 2 und 3), die Weihnachts- und Osterferien (ungefähr 4 Wochen) und die Sommerferien (ungefähr 8 Wochen) bei der Berechnung der Zahl an Wochen, die ein Lehrer pro Jahr unterrichtet, nicht berücksichtigt.

Japan: Es gibt keine gesetzlichen Vorschriften hinsichtlich der Zahl an zu unterrichtenden Stunden.

Neuseeland: ISCED 1 und ISCED 2 basierend auf 197 Tagen pro Jahr mit 5 Stunden pro Tag (25 Stunden pro Woche). ISCED 3 basierend auf 190 Tagen pro Jahr mit 5,2 Stunden pro Tag mit einem geschätzten Anteil von 4,6 Stunden Unterrichtszeit (23 Stunden pro Woche).

Tabelle 4. **Ausbildungsanforderungen an angehende Lehrer**

Land	Schulart	Ausbildungsstruktur	Dauer	Lehrer- qualifikation ISCED 97	Anmerkungen
ISCED 0					
Australien	Vorschule	Parallel (im Allgemeinen)	3 - 4 Jahre 2 Jahre	5A 5B	Qualifizierung je nach Bundesstaat - reicht von post-sekundärem 2-jährigen TAFE-Kurs (ISCED 5B) (nicht üblich) in einem Bundesstaat bei kleinen Klassen bis zu 3- bis 5-jährigem Hochschulkurs (den die Mehrheit, zumindest 75 %, der neuen Lehrer belegen)
Österreich	Vorschulunterricht Kindergarten	Parallel	5 Jahre	3A	Vorschulerziehung ist nicht Teil des staatlichen Bildungssystems
Belgien	Kleuterschool	Parallel	3 Jahre	5B	
Tschechische Republik	Materska skola	-*Parallel **Parallel	*4 Jahre **3 Jahre	*3A **5B	*4-jähriger Kurs mit Maturita-Abschlussprüfungen an Ausbildungsschulen für Sekundarlehrer **3-jähriger Bachelor-Studiengang an Hochschulfakultäten für Pädagogik
Dänemark	Børnehave og børnehaveklasse	Parallel	3,5 Jahre	5B	
Finnland	Vorschulunterricht	Parallel	5 Jahre	5A	
Frankreich	Ecole maternelle	Zeitversetzt 4 Jahre akademische, 1 Jahr pädagogische Ausbildung	5 Jahre	5A	
Deutschland	Kindergarten	Parallel	3-4 Jahre	5B	Vorschulerziehung ist in Deutschland nicht Teil des staatlichen Bildungssystems
Griechenland	Nipiagogeio	Parallel	4 Jahre	5A	
Ungarn	Óvoda	Parallel	3 Jahre	5B	
Irland	-	-	-	-	
Italien	Scuola materna	Parallel	4 Jahre	3A 5A	Anforderungen ergeben sich aus D.P.R. 471 31/07/96 D.I. 10/03/97 die jetzt in Kraft sind. Die früheren gesetzl. Bestimmungen laufen schrittweise aus.
Niederlande	Basisonderwijs	Parallel	4 Jahre	5A	
Norwegen	Kindertagesstätten/kindergardens und 1. Klasse im Primarbereich	Parallel	3 Jahre	5A	
Neuseeland	Kindergarten	Parallel Parallel	3-4 Jahre 3-4 Jahre	5B 5A	
Portugal	Educação Pre-Escolar	Parallel	4 Jahre	5B	
Spanien	Educación Infantil 0-3 Jahre 4-6 Jahre	Parallel Parallel	3 Jahre	4A oder 5B 5A	
Schweden	förskola, förskoleklass	Parallel	4 Jahre	5A	
Türkei	Vorschulerziehung (3-5 Jahre)	Parallel	4 Jahre	5A ??	
Vereinigtes Königreich					
Vereinigte Staaten					
ISCED 1					
Australien	Grundschule	Parallel (im Allgemeinen)	3-4 Jahre je nach Bundes-staat	5A	Hochschule. 3- bis 4-jähriges Studium mit Abschluss; oder Abschluss nach 3 Jahren und 1-2 Jahre Postgraduierten-Studium mit Abschluss (insg. 4-5 Jahre). Die meisten Bundesstaaten verlangen Spezialisierung in Hauptfächern. Einige Bundesstaaten verlangen Registrierung bei Board of Teacher Education.
Österreich	Volksschule, Grundschule	Parallel	3 Jahre	5B	
Belgien	Lagere Schule	Parallel	3 Jahre	5B	
Tschechische Republik	1.st. základni školy	Parallel	5 Jahre	5A	Allgemeine Fächer, Fachstudien (Pädagogik und Psychologie) einschl. Didaktik und Lehrpraxis an Pädagogischer Fakultät
Dänemark	Folkeskole	Parallel	4 Jahre	5A	
Finnland	Peruskoulun ala-aste	Parallel	4-5 Jahre	5A	
Frankreich	Ecole élémentaire	Zeitversetzt 4 Jahre akademische, 1 Jahr pädagogische Ausbildung	5 Jahre	5A	
Deutschland	Grundschule	Zeitversetzt 3,5 Jahre im Hochschulbereich (1. Phase), 2 Jahre Vorbereitungsdienst (2. Phase)	5,5 Jahre	5A	
Griechenland	Demotiko Skolio	Parallel	4 Jahre	5A	
Ungarn	Általános iskola, Klassen 1-4, 5-6	Parallel	4 Jahre	5B	
Irland	Staatliche Schulen	* Zeitversetzt ** Parallel	* 4,5 Jahre ** 3 Jahre	* 5A ** 5A	Zeitversetzte Ausbildung für Hochschulabsolventen; schließt fachbezogenes Studium und Unterrichtspraxis ein

Tabelle 4. **Ausbildungsanforderungen an angehende Lehrer** (Fortsetzung)

Land	Schulart	Ausbildungsstruktur	Dauer	Lehrer-qualifikation ISCED 97	Anmerkungen
ISCED 1					
Italien	Scuola elementare	Parallel	4 Jahre	5A	Anforderungen ergeben sich aus D.P.R. 471 31/07/96 und D.L. 10/03/97, die jetzt in Kraft sind. Die früheren gesetzl. Bestimmungen laufen schrittweise aus.
Niederlande	Basisonderwijs	Parallel	4 Jahre	5A	
Norwegen	Primarbereich	Parallel	4 Jahre	5A	Ausbildung für allgemeinen Lehrer umfasst: • Ausbildung in den Hauptfächern, einschl. Didaktik • Ausführliches Studium von 1-2 Fächern, die für das Unterrichten in Schulen des Primar- und Sekundarbereichs I relevant sind, einschl. Pädagogik • 1/2 Jahr Erziehungstheorie und Praxis • 18 Wochen begleitete Praxis in Schule
Neuseeland		Parallel	3-4 Jahre	5A	Zeitversetzte Ausbildung (2 Jahre) Voraussetzung: Teilweise Qualifikation im Tertiärbereich und einschlägige Berufserfahrung Zeitversetzte Ausbildung (1-2 Jahre) Voraussetzung: Hochschulabschluss
		Zeitversetzt	2 Jahre	5B	
		Zeitversetzt	1-2 Jahre	5A	
Portugal	*1. Stufe der Grundbildung 1º ciclo do Ensino Básico **2. Stufe der Grundbildung 2º ciclo do Ensino Básico	* Parallel ** Parallel/Zeitversetzt	* 4 Jahre ** 4-6 Jahre	* 5B ** 5B	
Spanien	Educación Primaria	Parallel	3 Jahre	5A	
Schweden	Primarbereich und Sekundarbereich I schließen ohne Unterbrechung aneinander an	Parallel	3,5-4,5 Jahre	5A	
Türkei	* Primarbereich (6-10 Jahre) ** Primarbereich (11-13 Jahre)	* Parallel	* 4 Jahre	*5A	
		**Parallel	**4 Jahre	*5A	
Vereinigtes Königreich	Primarbereich	* Parallel	*3-4 Jahre	5A	* Paralleles Vollzeitstudium, das eine Einführung in den Lehrplan, Didaktik und Pädagogik sowie mindestens ein 2-jähriges Hochschulstudium des Hauptfachs umfasst.
		** Zeitversetzt	** 1 Jahr	5A	** Postgraduierten-Programm (PGCE) für angehende Lehrer mit Hochschulabschluss.
Vereinigte Staaten	Bildung im Elementarbereich einschließlich Kindergarten für 5-Jährige	Parallel	4 Jahre	5A	
ISCED 2					
Australien	Schule im Sekundarbereich I	Parallel (im allgemeinen)	3-4 Jahre, je nach Bundesstaat	5A	Hochschule. 3- bis 4-jähriges Studium mit Abschluss; oder Abschluss nach 3 Jahren und 1-2 Jahre Postgraduierten-Studium mit Abschluss (insg. 4-5 Jahre). Die meisten Bundesstaaten verlangen Spezialisierung in Hauptfächern. Einige Bundesstaaten verlangen Registrierung bei einem 'Board of Teacher Education'.
Österreich	*Hauptschule **Polytechnische Schule ***Allgemeinbildende höhere Schulen	*Parallel **Parallel ***Zeitversetzt	*3 Jahre **3 Jahre ***5,5 Jahre	*5B **5B ***5A	*Für Allgemeinbildende höhere Schulen: Hochschulausbildung in 2 Fächern; einige praktische Erfahrungen während der Hochschulausbildung, für den Abschluß ist eine Zeit der praktischen Ausbildung an einem Pädagogischen Institut zwingend vorgeschrieben. Während dieser 1-jährigen Phase gibt der angehende Lehrer wie ein regulärer Lehrer in seinen Fächern Unterricht, unter Anleitung eines erfahrenen Lehrers, der zum Lehrerkollegium der Schule gehört.
Belgien	Midden Schule der Secundaire Schule	Parallel	3 Jahre	5B	Lehrer-Diploma: Geaggregeerde voor het secundair onderwijs groep 1
Tschechische Republik	2.st. základní školy	Parallel	4-5 Jahre	5A	Gewöhnlich 2 Fächer; allgemeine Fächer, Fachstudien (Pädagogik und Psychologie) einschl. Didaktik und Unterrichtspraxis an folgenden Hochschulfakultäten: Pädagogik, Philosophie, Naturwissenschaften, Mathematik-Physik, Leibeserziehung und Sport
Dänemark	Folkeskole	Parallel	4 Jahre	5B	
Finnland		Parallel	5-6 Jahre	5A	
Frankreich	Collège	Zeitversetzt 4 oder 5 Jahre akademische, 1 Jahr pädagogische Ausbildung	5 oder 6 Jahre	5A	6 Jahre: Ausbildung für Lehrer, die die Auswahlprüfung für die Agrégation anstreben; besondere, intensive Vorbereitung, gefolgt von Unterrichtserfahrung im zweiten Studienjahr, mit Übernahme einer Klasse in einem lycée und Zusatzausbildung nach Bedarf
Deutschland	*Primar-/Sekundarstufe I **alle oder einzelne Schularten Sekundarstufe I	Zeitversetzt 3,5 bis 4,5 Jahre Hochschulstudium (1. Phase), 2 Jahre Vorbereitungsdienst (2. Phase)	* 5,5 Jahre ** 5,5-6,5 Jahre	* 5A ** 5A	* Lehreraufbahn sowohl auf Primar- als auf Sekundarebene I möglich * Lehreraufbahn an allen oder einzelnen Schularten auf Sekundarebene I
Griechenland	Gymnasio	Parallel	4-5 Jahre	5A	
Ungarn	Általános iskola, Klassen 5-8/10	Parallel	4 Jahre	5B	

Tabelle 4. **Ausbildungsanforderungen an angehende Lehrer** (Fortsetzung)

Land	Schulart	Ausbildungsstruktur	Dauer	Lehrerqualifikation ISCED 97	Anmerkungen
ISCED 2					
Irland	Sekundarbereich Sekundarschulen Berufsbildende Schulen Gemeinde- und Gesamtschulen	Zeitversetzt	1 Jahr	5A	1-jähriger Kurs für das Higher Diploma in Education aufbauend auf einem Hochschulabschluss
Italien	Scuola media	Parallel/Zeitversetzt	4-6 Jahre	5A + 2 Jahre Lehrerausbildung	Ein 4- bis 6-jähriges Hochschulstudium plus individuelles 2-jähriges Postgraduiertenstudium. Anforderungen ergeben sich aus D.P.R. 471/31/07/96 D.I. 10/03/97 die jetzt in Kraft sind. Die früheren gesetzl. Bestimmungen laufen schrittweise aus.
Niederlande	Voortgezet onderwijs	Parallel	4 Jahre	5A	Leraar 2e graad
Norwegen	Schulen im Sekundarbereich I	Zeitversetzt	4 Jahre	5A	Ausbildung für allgemeinen Lehrer umfasst: • Ausbildung in den Hauptfächern einschl. Didaktik • ausführliches Studium von 1-2 Fächern, die für das Unterrichten in Schulen des Primar- und Sekundarbereichs I relevant sind, einschl. Pädagogik • 1/2 Jahr Erziehungstheorie und Praxis • 18 Wochen begleitete Praxis in Schule
Neuseeland		Zeitversetzt/ Parallel	1 Jahr 4-5 Jahre	5A 5A	Zeitversetzte Ausbildung; Voraussetzung Hochschulabschluss in entsprechenden Fächern Parallele Ausbildung; Gleichzeitig, d.h. Bachelor-Abschluss und Lehrerausbildung
Portugal	3. Stufe der Grundbildung 3º ciclo do Ensino Básico	Zeitversetzt/ Parallel	5-6 Jahre	5A	
Spanien	Educación Secundaria Obligatoria -ESO	Zeitversetzt	5-7 Jahre	5A	
Schweden	Primarbereich und Sekundarbereich I (6/7 bis 16 Jahre) schließen ohne Unterbrechung aneinander an	Parallel	4-4,5 Jahre	5A	
Türkei					
Vereinigtes Königreich	Sekundarbereich	* Parallel ** Zeitversetzt	*3-4 Jahre ** 1 Jahr	5A 5A	Paralleles Vollzeitstudium, das eine Kombination der Einführung in den Lehrplan, Didaktik und Pädagogik sowie gleichzeitig mindestens ein 2-jähriges Hochschulstudium des Hauptfachs umfasst. Zeitversetzte Ausbildung; Postgraduierten-Programm (PGCE) für angehende Lehrer mit Hochschulabschluss.
Vereinigte Staaten	Junior High School oder Middle School	Parallel	4 Jahre	5A	
ISCED 3 Allgemeinbildende Schulen					
Australien	Schulen des Sekundarbereich II	Parallel (im allgemeinen)	3-4 Jahre, je nach Bundesstaat	5A	3- bis 4-jähriges Hochschulstudium mit Abschluss; oder Abschluss nach 3 Jahren und 1-2 Jahre Postgraduiertenstudium mit Abschluss (insg. 4-5 Jahre). Die meisten Bundesstaaten verlangen Spezialisierung in Hauptfächern. Einige Bundesstaaten verlangen Registrierung bei 'Board of Teacher Education'. Die Anforderungen für Sekundarstufe I- und Sekundarstufe II-Lehrer sind im allgemeinen dieselben.
Österreich	Allgemeinbildende höhere Schulen	Zeitversetzt	5,5 Jahre	5A	Hochschulausbildung in 2 Fächern; einige praktische Erfahrungen während der Hochschulausbildung. Für den Abschluß ist eine Zeit der praktischen Ausbildung an einem Pädagogischen Institut zwingend vorgeschrieben. Während dieser 1-jährigen Phase gibt der angehende Lehrer wie ein regulärer Lehrer in seinen Fächern Unterricht, unter Anleitung eines erfahrenen Lehrers, der zum Lehrerkollegium der Schule gehört.
Belgien	Seculaire Schule	Parallel oder Zeitversetzt ** Parallel	4-5 Jahre ** 3 Jahre	5A 5B	Akademische Ausbildung plus Lehrerausbildung; entweder während der letzten beiden Jahre des Hochschulstudiums, parallel zu den Studienfächern (oder nur während des letzten Jahres) oder nach Abschluss des Hochschulstudiums als 1-jähriges Vollzeitstudium *Das Lehrer-Diploma „Geaggreerde voor het secundair onderwijs group 1“ gilt in der flämischen Sprachgemeinschaft für die ersten 2 Jahre der Sekundarstufe II
Tschechische Republik	Gymnasium	Parallel	5 Jahre	5A	Gewöhnlich 2 Fächer; allgemeine Fächer. Fachstudien (Pädagogik und Psychologie) einschl. Didaktik und Unterrichtspraxis an folgenden Hochschulfakultäten: Pädagogik, Philosophie, Naturwissenschaften, Mathematik-Physik, Leibeserziehung und Sport
Dänemark	Højere Forberedelseseksamen (HF) Højere handelseksamen Højere teknisk eksamen		5,5 Jahre	5A	Hochschulabschluss (normalerweise in 2 Fächern): 5 Jahre; 5 monatiger Kurs in Erziehungswissenschaft, pädagogische Studien sowie mind. 120 Std. Unterrichtspraxis in Schule des Sekundarbereichs II (Pädagogikum)
Finnland		Parallel	5-6 Jahre	5A	khg
Frankreich	Lycée d'enseignement général et technologique	Zeitversetzt 4 oder 5 Jahre akademische, 1 Jahr pädagogische Ausbildung	5 oder 6 Jahre	5A	6 Jahre: Ausbildung für Lehrer, die die Auswahlprüfung für die Agrégation anstreben; besondere, intensive Vorbereitung, gefolgt von Unterrichtserfahrung im zweiten Studienjahr, mit Übernahme einer Klasse in einem lycée und Zusatzausbildung nach Bedarf

Tabelle 4. **Ausbildungsanforderungen an angehende Lehrer** (Fortsetzung)

Land	Schulart	Ausbildungsstruktur	Dauer	Lehrer- qualifikation ISCED 97	Anmerkungen
ISCED 3 Allgemeinbildende Schulen					
Deutschland	Gymnasium allgemeinbildende Fächer	Zeitversetzt, 4,5 Jahre Hochschulstudium (1. Phase), 2 Jahre Vorbereitungsdienst (2. Phase)	6,5 Jahre	5A	Allgemeine Fächer des Sekundarbereichs II
Griechenland	Eniaio Lykeio	Parallel	4-5 Jahre	5A	
Ungarn		Parallel/ Zeitversetzt	5 Jahre	5A	
Irland	Sekundarbereich Sekundarschulen Berufsbildende Schulen Gemeinde- und Gesamtschulen	Zeitversetzt	1 Jahr	5A	1-jährige Ausbildung für das Higher Diploma in Education aufbauend auf einem Hochschulabschluss
Italien	Sekundarstufe II Klassisches, wissenschaftliches und künst- lerisches Lyceum; Technische und berufsbil- dende Einrichtungen	Parallel/ Zeitversetzt	4-6 Jahre	5A + 2 Jahre Lehrerausbil- dung	Ein 4- bis 6-jähriges Hochschulstudium plus ein indivi- duelles 2-jähriges Postgraduiertenstudium Anforderungen ergeben sich aus D.P.R. 471 31/07/96 D.I. 10/03/97 die jetzt in Kraft sind. Die früheren gesetzl. Bestimmungen laufen schritt- weise aus.
Niederlande	Voortgezet onderwijs Leraar 1e graad	Zeitversetzt	1 Jahr	5A	1-jähriges Hochschulstudium nach akademischem Abschluss in einem Fach Teilzeit: 3 Jahre
Norwegen		Zeitversetzt	4-7 Jahre	5A	I. Spezielle Sachfächer - 2 Varianten 1. in Fächern wie z.B. Kunst und Handwerk, Sport, Musik und Drama: • 3-4 Jahre zeitversetztes Studium in den Spezialfächern, einschl. Didaktik • ausführliches Studium von mind. einem der o.a. Spezialfächer, einschl. Didaktik • 1/2 Jahr Studium von Erziehungswissenschaft und -praxis • 12-14 Schulen begleitete Praxis in der Schule 2. allgemeine akademische Fächer: • Allgemeine akademische Fächer an Hochschule oder College (normalerweise 4-6 Jahre) • 1-jähriges Studium von Erziehungswissenschaft, Didaktik und Praxis, einschl. 12-14 Wochen begleiteter Unterricht in der Schule II. Ausbildung von technischen oder Berufslehrern: 3 Varianten: 1. Variante mit • höhere Bildung in technischen oder beruflichen Fächern • 2 Jahre berufsspezifische Erfahrung • 1-jähriges Studium von Erziehungswissenschaft, Didaktik und Praxis, einschl. 12-14 Wochen begleiteter Unterricht in der Schule 2. Variante mit • kaufmännisches/handwerkliches Zertifikat • 2 Jahre einschlägige Berufserfahrung • 2 Jahre theoretische handwerkliche Ausbildung • 1-jähriges Studium von Erziehungswissenschaft, Didaktik und Praxis, einschl. 12-14 Wochen begleiteter Unterricht in der Schule 3. Variante mit • kaufmännisches/handwerkliches Zertifikat • 2 Jahre einschlägige Berufserfahrung, eine 3- jährige Lehrerausbildung mit: • ein berufliches Gebiet einschl. Didaktik • ein ausführliches berufl. Element, einschl. Didaktik • 1/2 Jahr Erziehungswissenschaft und Praxis 12-14 Wochen begleitete Praxis in der Schule und Unterneh- men, in denen die entspr. Handwerksberufe gelehrt werden.
Neuseeland		Zeitversetzt Parallel	1 Jahr 4-5 Jahre	5A	Zeitversetzte Ausbildung: Voraussetzung Hochschulabschluss in entsprechenden Fächern Parallele Ausbildung: Gleichzeitig z.B. ein Bachelor- Abschluss und Lehrerausbildung
Portugal	Ensino Secundario Geral (15 bis 18 Jahre)	Parallel/ Zeitversetzt	5-6 Jahre	5A	
Spanien	Bachillerato	Zeitversetzt	5-7 Jahre	5A	
Schweden	*gymnastieskola ** Gruppe 1 (allgemeine Fächer) 7, 8 und 9 Klassen in Pflichtschulen und Gymnasien	*Parallel ** Zeitversetzt Zeitversetzt	* 4,5-5,5 Jahre ** 4,5-5,5 Jahre	* 5A ** 5A	Lehrer in allgemeinen Fächern
Türkei	Sekundarbereich (14-16 Jahre)	Zeitversetzt Parallel **Parallel	3,5+1,5 Jahre 4+1,5 Jahre 4 Jahre	5A 5A 5A	
Vereinigtes Königreich	Sekundarbereich	* Zeitversetzt	*3-4 Jahre ** 1 Jahr	5A 5A	Paralleles Vollzeitstudium, das eine Einführung in den Lehrplan, Didaktik und Pädagogik sowie gleichzeitig mindestens ein 2-jähriges Hochschulstudium des Hauptfachs umfasst. Nur bei zukünftigen Lehrern im Sekundarbereich: die Anwendung der Hauptfächer der in Schulen des Sekundarbereichs und mindestens 24 oder 32 Wochen praktische Unterrichtserfahrung in Schulen Postgraduierten-Programm (PGCE) für angehende Lehrer mit Hochschulabschluss: Einjähriges intensives Vollzeitstudium, das den Lehrplan, die Lehrerausbildung und Pädagogik umfasst.

Tabelle 4. **Ausbildungsanforderungen an angehende Lehrer** (Fortsetzung)

Land	Schulart	Ausbildungsstruktur	Dauer	Lehrer-qualifikation ISCED 97	Anmerkungen
ISCED 3 Allgemeinbildende Schulen					
Vereinigte Staaten	High School	Parallel	4 Jahre	5A	
ISCED 3 Berufsbildende Schulen					
Australien	Berufliche Ausbildung und Schulung (VET) (ISCED 2 und 3)				Lehrer sollten einen Abschluss haben, der mindestens eine Stufe über dem Kurs liegt, den sie unterrichten. Die Anforderungen der einzelnen Bundesstaaten unterscheiden sich nur geringfügig, da Lehrer aus anderen Bundesstaaten anzuerkennen sind. Für jeden Ausbildungsweg sind die ‚Kompetenzen‘ und die berufliche Erfahrung festgelegt, die ein ‚Assessor‘ für das entspr. Fach aufweisen muss. Die Anforderungen an die einzelnen Lehrer selbst werden durch einzelne Ausbildungsorganisationen (RTO) festgelegt. Diese sind bei den Bundesstaaten registriert und national anerkannt. Minimalanforderung ist normalerweise Berufspraxis plus ein ISCED 4- ‚Workplace Trainers‘ and Assessors‘ Certificate‘; es gibt Unterschiede in den einzelnen Bundesstaaten aufgrund der jeweiligen Arbeitgeber-Arbeitnehmer-Beziehungen. Berufslehrer haben normalerweise einen entspr. Abschluss in dem von ihnen unterrichteten Bereich und ein ISCED4-Berufslehrer-Zertifikat
Österreich	Berufsbildende mittlere und höhere Schulen * Lehrer, die allgemeinbildende Fächer unterrichten ** Lehrer, die keine allgemeinbildenden Fächer unterrichten - Betriebswirtschaft und Management - Ingenieurwesen und Rechtskunde - Technische Fächer - Textverarbeitung, Stenographie und Hauswirtschaftslehre *** Berufsschule (Teilzeit-Berufsschulen)	* Zeitversetzt	* 5,5 Jahre	* 5A	Ingenieurwesen und Rechtskunde: Die 2 Jahre beziehen sich ausschließlich auf die Pädagogikausbildung. Für einen Hochschulabschluss in Ingenieurwesen sind mindestens 6 Jahre Studium erforderlich. Für einen Abschluss in Recht sind es mindestens 4 Jahre Studium. Technische Fächer: Die tatsächliche Lehrerausbildung dauert 3 Jahre und folgt nach dem Abschluss einer Lehre, der Werkmeisterschule und mindestens 6 Jahren Berufspraxis in einem einschlägigen Beruf. Textverarbeitung, Stenographie und Hauswirtschaftslehre: Die dreijährige Ausbildung erfolgt nach der Reifeprüfung. Berufsschule: Um zur Lehrerausbildung für den Fachbereich I (allgemeine und betriebswirtschaftliche Bildung) und den Fachbereich II (Technische Fächer – Theorie) zugelassen zu werden, sind die Reifeprüfung und mindestens zwei Jahre Berufserfahrung im entsprechenden Beruf erforderlich. Für den Fachbereich III (Technische Fächer – Praxis) ist die Meisterprüfung und mindestens 6 Jahre praktische Berufserfahrung im entsprechenden Beruf erforderlich.
		- Parallel	4,5 Jahre	5A	
		- Zeitversetzt - Zeitversetzt - Zeitversetzt	2 Jahre 3-4 Jahre 3 Jahre	5A 5B 5B	
		***Zeitversetzt	***3 Jahre	***5B	
Belgien		Parallel / Zeitversetzt	4-5 Jahre	5A	Akademische Ausbildung plus Lehrerausbildung: entweder während der letzten beiden Jahre des Hochschulstudiums, parallel zu den Studienfächern (oder nur während des letzten Jahres) oder nach Abschluss des Hochschulstudiums als 2-jähriges Teilzeitstudium *Das Lehrer-Diploma ‚Geaggregeerde voor het secundair onderwijs group 1‘ gilt in der flämischen Sprachgemeinschaft für den technischen Sekundarbereich II (ISCED 3 beruflich/technisch) und den beruflichen Sekundarbereich II (ISCED3C beruflich/technisch)
		* Parallel	* 3 Jahre	5 B	
Tschechische Republik	Stredni odborné školy *Allgemeine Fächer **Technische Fächer	*Parallel	*5 Jahre	*5A	* Allgemeine Fächer. Gewöhnlich 2 Fächer: allgemeine Fächer. Fachstudien (Pädagogik und Psychologie) einschl. Didaktik und Unterrichtspraxis an folgenden Hochschulfakultäten: Pädagogik, Philosophie, Naturwissenschaften, Mathematik-Physik, Leibeseziehung und Sport **Fachstudien (Erziehungswissenschaft und Pädagogik) einschl. Didaktik und Unterrichtspraxis an technischen Hochschulen, Landwirtschaftlichen Hochschulen, Fakultäten der Medizin, Künste, etc.
		**Parallel	**5-6 Jahre	**5A	
Dänemark	Erhvervsuddannelse	Zeitversetzt	3-4 Jahre berufl. Ausbildung im Sekundarbereich + 500-600 Std. erziehungswiss. und pädagogischer Kurs		Um Berufslehrer zu werden, braucht man im Allgemeinen die entsprechende kaufmännische oder technische Ausbildung (Fachkraft), ergänzt durch die entsprechende weiterführende Bildung. Berufspraxis von mindestens 2-5 Jahren. Die 500-600 Stunden erziehungswiss. und pädagogischer Kurs müssen innerhalb der ersten zwei Jahre Beschäftigung an einer Berufsschule absolviert werden
Finnland		Zeitversetzt	1 Jahr	5A	Eingangqualifikationen: Höherer Berufsabschluss oder ein Master-Abschluss einer Hochschule plus Berufserfahrung (2-3 Jahre)
Frankreich	Lycée professionnel	Zeitversetzt 4 Jahre akademische, 1 Jahr pädagogische Ausbildung	5 Jahre	5A	
Deutschland	Berufsschulen	Zeitversetzt, 4,5 Jahre Hochschulausbildung (1. Phase), 2 Jahre Vorbereitungsdienst (2. Phase)	6,5 Jahre	5A	Berufsspezifische Fächer auf der Ebene des Sekundarbereichs II (Die im dualen System der Berufsbildung für die Ausbildung am Arbeitsplatz zuständigen Ausbilder sind in diesem Bericht nicht enthalten)
Griechenland		* Parallel (Universität) **Zeitversetzt (TEE) ***Parallel (ASETEM)	4-5 Jahre	5A	

Tabelle 4. **Ausbildungsanforderungen an angehende Lehrer** (Fortsetzung)

Land	Schulart	Ausbildungsstruktur	Dauer	Lehrer- qualifikation ISCED 97	Anmerkungen
ISCED 3 Berufsbildende Schulen					
Ungarn		Parallel/ Zeitversetzt	5 Jahre	5A	
Irland		Zeitversetzt	1 Jahr	5A	1-jähriger Kurs für das Higher Diploma in Education aufbauend auf einem Hochschulabschluss
Italien	Sekundarstufe II Klassisches, wissenschaftliches und künstlerisches Lyceo; Technische und berufsbildende Einrichtungen	Zeitversetzt	4-6 Jahre	5A und 2 Jahre didaktische Ausbildung	Ein 4- bis 6-jähriges Hochschulstudium plus ein individuelles 2-jähriges Postgraduiertenstudium. Anforderungen ergeben sich aus D.P.R. 471 31/07/96 D.I. 10/03/97 die jetzt in Kraft sind. Die früheren gesetzl. Bestimmungen laufen schrittweise aus.
Niederlande					Die Lehrerausbildung und die entspr. Anforderung für allgemeine akademische Fächer sind die gleichen wie für Lehrer auf ISCED-Stufen 2 und 3 allgemeinbildend und 3 berufsbildend. Es gibt keine nationalen Anforderungen für Lehrer die praktische Fächer unterrichten.
Norwegen		Zeitversetzt	3 Jahre	5A	Der übliche Weg für Berufsschullehrer ist ein kaufmännischer oder handwerklicher Abschluss, mindestens 2 Jahre einschlägige Berufserfahrung, 2 Jahre theoretische Ausbildung und 1 Jahr praktische und theoretische Ausbildung
Neuseeland	-	-	-	-	
Portugal	Fachschulen	Parallel/Zeitversetzt	4-6 Jahre	5A/5B	Zum Unterrichten von soziokulturellen und wissenschaftlichen Sachverhalten benötigen Lehrer eine Ausbildung im Tertiärbereich. Für die technische/technologische Ausbildung werden externe Fachkräfte beauftragt.
Spanien	Schulen des Sekundarbereichs: Institutos de Educación Secundaria spezielle berufliche Ausbildung (Zwischenstufe) Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio	Zeitversetzt	3-6 Jahre + 1 Jahr	5 A	Zum Unterrichten bestimmter Sachfächer wird ein Bachelor-Abschluss (3 Jahre University College) und zum Unterrichten anderer Fächer ein Master-Abschluss (4-6 Jahre Hochschule) benötigt. In beiden Fällen wird ein Postgraduierten-Abschluss in Pädagogik mit ungefähr einem Jahr Lehrerausbildung benötigt. Je nach Bedarf des Systems und für spezielle Bereiche oder Fächer können externe Fachkräfte als ‚Fachlehrer‘ beauftragt werden.
Schweden	Gymnasieskola	Zeitversetzt	1,5-2 Jahre + 1 Jahr	5 B	Lehrer in beruflichen Fächern
Türkei	Sekundarbereich (14-16 Jahre)	Zeitversetzt Zeitversetzt Parallel	3,5+1,5 Jahre 4+1,5 Jahre 4 Jahre	5A 5A 5A	
Vereinigtes Königreich					
Vereinigte Staaten					

Spanien: Die Zeiten für Pausen, Feiertage und Ferien sind nicht berücksichtigt. Bei ISCED 0 und ISCED 1 besteht in öffentlichen und staatlich-subventionierten Schulen das Schuljahr aus 35 Unterrichtswochen (175 Tage/Jahr). Unterrichtseinheiten dauern 60 Minuten. Bei ISCED 2 und ISCED 3 besteht in öffentlichen und staatlich-subventionierten Schulen das Schuljahr aus 33 Unterrichtswochen (165 Tage/Jahr). Die Unterrichtseinheit dauert 50 Minuten.

Quellen

Australien: Bildungsministerien Victoria und Südaustralien

Austria: Mitarbeitergesetz

Belgien (fläm. Teil): De Corte, G., Janssens, G., & Heyvaert, J. (1997). *Onderwijs zakboekje (1997-1998)*. Kluwer Editorial: Diegem

Belgien (frz. Teil): *Memento de l'Enseignement*, KLUXER Editions juridiques Belgique, Edition 1997-1998

Finnland: Tarifvereinbarung zu Arbeitsbedingungen

Frankreich: ISCED 0 und 1: formelle Anforderungen („obligations de service“). ISCED 2 und 3: „enquête sur les services des enseignants du second degré public du ministère de l'éducation nationale“

Griechenland: Nationale Gesetzgebung – Ministerium für Nationale Bildung und Religiöse Angelegenheiten

Ungarn: Gesetz zur Öffentlichen Bildung, 1993 (mit der Novellierung von 1996)

Irland: Department of Education and Science, Dublin

Italien: Gesetz D.P.R. 417/74 L.; 476/86 D.P.R. 399/88 C.C.N.L. 21.07.95 – 12.07.96

Korea: Der Schullehrplan der Republik Korea, 1992, vom Bildungsministerium

Statistisches Jahrbuch der Bildung 1998, vom Bildungsministerium

Mexiko: Secretaría de Educación Pública. "Programa de Educación Preescolar". México. Septiembre 1992; Secretaría de Educación Pública. "Plan v Programas de Estudio 1993. Educación Básica Primaria". México.; Secretaría de Educación Pública. "Plan v Programas de Estudio 1993. Educación Básica Secundaria". México

Niederlande: CAO'96, WBO, WVO, WBVE

Neuseeland: The Education Act 1989. Basierend auf Erhebung Mitte der 90er Jahre

Norwegen: Vereinbarung zwischen dem Bildungsministerium und der Lehrgewerkschaft über Arbeitszeiten und Arbeitsbedingungen

Portugal: Statut zur Lehreraufbahn, kollektiver Arbeitsvertrag

Türkei: Gesetzestexte

Vereinigtes Königreich (England): School Teachers' Pay and Conditions Document 1999

Vereinigte Staaten: Schools and Staffing Surveys (SASS), 1993-94

INDIKATOR D4: Insgesamt vorgesehene Unterrichtszeit für Schüler der Sekundarstufe 1

■ **Allgemeine Hinweise**

Hinweise zur Methodik

Liste der möglichen Fächer, die im Rahmen der von Indikator D4 verwendeten Kategorien unterrichtet werden (nicht erschöpfende Aufzählung, abgeleitet aus Anmerkungen der Mitgliedstaaten):

Lesen und Schreiben in der Muttersprache: Lesen und Schreiben in der Muttersprache; Lesen und Schreiben in einer zweiten "Muttersprache"; Lesen und Schreiben in der Landessprache als einer zweiten Sprache (für Nicht-Muttersprachler); Sprachunterricht; freies Sprechen; Literatur.

Modern Fremdsprachen: andere Fremdsprachen als Latein, Altgriechisch.

Sozialwissenschaften: Sozialkunde; Gemeinschaftskunde; Gegenwartskunde; Wirtschaft; Umweltschutz; Geografie; Geschichte; Geisteswissenschaften; Rechtskunde; Geisteswissenschaften als Nebenfach, eigene Landeskunde; Sozialwissenschaften; Ethik; Philosophie.

Kunst: Kunst; Musik; bildende und darstellende Künste; Werken; Drama; Orchestermusik; Fotografie; Zeichnen; kreatives Handwerk; kreative Handarbeiten.

Mathematik: Mathematik; Mathematik mit Statistik; Geometrie.

Naturwissenschaften: Naturwissenschaften; Physik, technische Wissenschaften Physikwissenschaft; Chemie; Biologie, Humanbiologie; Umweltwissenschaften; Land-, Garten-, Forstwirtschaft.

Technik: Technologieorientierung, einschließlich Informationstechnologie; Informatik; Bauwesen/ Vermessung; Elektronik; Graphik und Design; Hauswirtschaftslehre; Umgang mit der Tastatur; Textverarbeitung; Workshoptechnologie / Designtechnologie.

Religion: Religion; Religionsgeschichte; Religionskultur.

Leibesübungen: Leibesübungen; Gymnastik; Tanz; Gesundheit.

Berufliche Fähigkeiten: Berufliche Fähigkeiten (Vorbereitung auf bestimmte Berufe); Technik; Hauswirtschaftslehre; Rechnungswesen; Betriebswirtschaft; Karriereschulung; Bekleidung und Textilien; polytechnische Bildungsgänge; Sekretariatskunde; Tourismus und Gaststättengewerbe; Handwerk.

Sonstige: Fächer, die nicht in eine der obigen Kategorien eingeordnet werden können.

■ Hinweise zu einzelnen Ländern

Deckungsbereich

Australien: Die Umsetzung des Lehrplans wird in Australien von der Verwaltung des jeweiligen Bundesstaates bzw. Territoriums festgelegt. Die vorliegenden Daten sollten nur als Anhaltspunkt verstanden werden und beziehen sich nur auf die öffentlichen Schulen.

Belgien (fläm. Teil): Es gibt keine gesetzlichen Bestimmungen hinsichtlich der genauen Anzahl von Unterrichtsstunden für ein bestimmtes Fach innerhalb des obligatorischen Lehrplans.

Belgien (French part): „Sonstige“ steht für Unterrichtszeit über die die Schule bestimmen kann. Hierzu kann zusätzliche Unterrichtszeit in Fächern zählen, die in den anderen Kategorien aufgeführt sind.

Tschechische Republik: Der Schuldirektor (Schulleiter) entscheidet über die Aufteilung der zu unterrichtenden Stunden auf die einzelnen Fächer, um die Mindestzahl an Unterrichtsstunden für jedes Fach in vier Jahren sicherzustellen (Klassen 6 bis 9, oder 12 bis 15 Jahre).

Denmark: „Sonstige“ Fächer umfasst Zeit in der Klasse - eine Stunde extra pro Woche für den Klassenlehrer.

Finnland: Technologiekunde für 12-Jährige ist in den anderen Fächern enthalten.

Frankreich: Die Daten beziehen sich auf allgemeinen Unterricht.

Deutschland: „Sonstige“ Fächer umfasst Technik, Religion, Berufskunde und alte Sprachen (z.B. Latein).

Griechenland: „Sonstige“ Fächer umfasst Altgriechisch, Literatur, Staatsbürgerkunde und Hauswirtschaftslehre.

Ungarn: Erde und Umwelt (Geografie, Umweltwissenschaft und Umweltkunde) gehören zum Wissensgebiet ‚Unsere Erde und die Umwelt‘.

Irland: Pflichtfächer sind: Irisch, Englisch, Mathematik, Geschichte, Geografie, Staatsbürgerkunde und nicht weniger als zwei Fächer aus der folgenden Aufzählung genehmigter Fächer: Latein, Griechisch, Spanisch, Italienisch, Naturwissenschaften, Technik, Hauswirtschaft, Musik, Kunst-Handwerk-Design, Materialkunde, Metallarbeiten, Technisches Zeichnen, Wirtschaft, Schreibmaschineschreiben, Umwelt- und Sozialkunde.

Japan: Moderne Fremdsprachen gehören zu den Wahlfächern, Kunst ist unterteilt in Kunst und Musik.

Korea: Der nationale Lehrplan besteht aus Pflichtfächern und einem flexiblen Teil - Wahlfächern und Aktivitäten außerhalb des Lehrplans. Zu den Wahlfächern gehören: chinesische Schriftzeichen, Informatik, Umweltkunde und andere Wahlkurse. Mindestens 34 Stunden müssen mit Wahlfächern belegt sein. Zu den Aktivitäten gehören Schülerelbstverwaltung, Aktivitäten zur Persönlichkeitsentwicklung, Sozialdienstliche Aktivitäten und Veranstaltungen. Zu „sonstige“ zählt auch ‚Moralerziehung‘ (68 Std. - Pflichtfach).

Niederlande: „Sonstige“ umfasst soziale Fähigkeiten und Fähigkeiten für das tägliche Leben (‘verzorging’).

Norwegen: „Sonstige“ umfasst Musik, Hauswirtschaftskunde, Klassenrat und Schülerrat.

Spanien: Eine Stunde Tutorium pro Woche ist für alle 13- und 14-Jährigen Pflicht.

Vereinigtes Königreich (England): „Sonstige“ umfasst Kunst/Geisteswissenschaften/Sozialkunde (kombiniert), persönliche und soziale Erziehung und allgemeine Studien.

Hinweise zur Interpretation

Deutschland: Der vorgesehene Lehrplan variiert zwischen den einzelnen Bundesländern. In einigen haben die Schulen eine gewisse Entscheidungsfreiheit. Die Vereinbarung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder hinsichtlich der Arten von Schulen und Fächern im Sekundarbereich I legt einen Rahmenplan für die Klassen 5 bis 9/10 fest, in dem bestimmte Kernfächer für jeden Schultyp und Bildungsweg vorgeschrieben werden (z.B. Deutsch, Mathematik, eine Fremdsprache, Naturwissenschaften). Die 6. Klasse hat normalerweise (mindestens) 28 Stunden pro Woche, die 7. und 8. Klasse (mindestens) 30 Stunden. Das Maximum sind 34 Stunden pro Woche (à 45 Minuten).

Die Zahl der Stunden (60 Minuten) pro Fach für Deutschland ist ein Durchschnitt basieren auf der Zahl von Unterrichtsstunden pro Woche für das 6., 7. und 8. Jahr - mit Ausnahme der Sonderschulen. (Die gesamte Unterrichtszeit nach Fächern des vorgesehenen Lehrplans kann zwischen 790 und 959 Stunden variieren.)

Ungarn: 1995/96 war juristisch noch der alte Lehrplan von 1978 in Kraft, obwohl die Schulen seit den späten 80er Jahren die Möglichkeit hatten, individuell festgelegte Lehrpläne auszuarbeiten. Dies führte zu einem Auseinanderdriften zwischen dem nationalen Lehrplan von 1978 und der Unterrichtspraxis des Schuljahres 1995/96. Ab dem 1. September 1998 gilt für die Klassen 1 bis 7 ein neuer Lehrplan, der nationale Kernlehrplan.

Mexiko: Theoretisch muss ein 14-jähriger Schüler in der 3. Klasse des Sekundarbereichs I sein (d.h. auf ISCED-Stufe 2). Gemäß dem vorgesehenen Stundenplan für diese Klasse des Sekundarbereichs 1 muss ein Schüler ein Pflichtfach von 120 Unterrichtsstunden pro Jahr (à 50 Minuten) haben, festgelegt von den Bildungsbehörden des jeweiligen Bundesstaats und basierend auf den jeweiligen Bedürfnissen der Schüler.

Neuseeland: Im Juli 1998 war der Status der sieben nationalen Lehrplanfestlegungen wie folgt: 1) Veröffentlicht: Mathematik, Naturwissenschaften, Englisch; 2) Abgeschlossen, aber noch nicht veröffentlicht: Technik, Sozialkunde; 3) Noch nicht abgeschlossen: Gesundheit und Leibeserziehung, Kunst. Die Gesetzgebung hinsichtlich des Lehrplans wurde Ende 1998 novelliert (einige Aspekte des Education Legislation Amendment Act, 1998), um bei der gesetzlichen Festlegung der Lehrpläne präziser vorgehen zu können (z.B. Maori ‚medium documents‘ gelten nur für Maori Mittelschulen und Maori-Klassen in Schulen), und um die Veröffentlichung einer umfassenden politischen Verlautbarung über den Lehrplan und die Bewertung von Leistungen zu ermöglichen.

Norwegen: 1999-2000 war das letzte Jahr der Umsetzung der Reform der Pflichtschulzeit in Norwegen. Die Pflichtschulzeit ist jetzt aus 10 Jahre ausgedehnt worden.

Portugal: Schüler müssen eins der folgenden drei Fächer belegen: zweite Fremdsprache, Musikerziehung oder technische Erziehung. Außerdem können die Schüler anstelle von „Religion“ das Fach „Persönliche und soziale Entwicklung“ belegen. Schüler im Alter von 12 bis 14 Jahren unterliegen der Schulpflicht und erhalten dieselbe Unterrichtszeit.

Spanien: Es gibt eine Mindestzeit, die in allen Autonomen Regionen dem vorgesehenen Pflichtlehrplan zu widmen ist. Aber jede Autonome Region hat das Recht, diese Mindestanforderungen hinsichtlich der Unterrichtszeit zu erhöhen, so dass die Schüler in den einzelnen Autonomen Regionen unterschiedliche Stundenpläne haben. Alle Zahlen in der Tabelle sind Durchschnitte der Anzahl von Unterrichtsstunden pro Jahr, die für jedes Fach in allen Autonomen Regionen vorgesehen ist, gewichtet nach der jeweiligen Zahl an Schülern.

12-jährige Schüler können zwischen Religion und Soziokulturellen Aktivitäten wählen und 13- und 14-jährige zwischen Religion und ‚Gesellschaft, Kultur und Religion‘. Die Zeit, die jedoch mit einem der beiden Fächer zu belegen ist, ist vorgeschrieben. Wenn die Zeit auch obligatorisch ist, ist das Fach doch ein Wahlfach und wurde deshalb rein rechnerisch dem flexiblen Teil des Lehrplans zugerechnet.

Schweden: Es gibt keine fest vorgegebene Zeit hinsichtlich der Unterrichtsstunden für die Klassenstufen, in denen die meisten 12-, 13- und 14-Jährigen sind. Daher variiert die Unterrichtszeit je nach Fach.

Türkei: In der Türkei ist der vorgesehene Lehrplan gesetzlich geregelt, und nur der frei wählbare Teil variiert von Schule zu Schule.

Vereinigtes Königreich (Schottland): Der angegebene vorgesehene Lehrplan ist nicht zwingend vorgeschrieben, sondern er wird nur empfohlen. Der frei wählbare Teil kann für Unterrichtsstunden in den anderen Fächern genutzt werden oder berufsbildend oder anders.

Vereinigte Staaten: Auch wenn der Lehrplan 100 Prozent festliegt, ist doch zu beachten, dass die Schüler auch auswählen können. Bei der Kunsterziehung wird beispielsweise Kunst und Musik angeboten.

Hinweise zur Methodik

Frankreich: Jede Schule muss zu Beginn des Schuljahres die Unterrichtszeit pro Fach festlegen, die sich zwischen dem vom Gesetz vorgeschriebenen Minimum und Maximum bewegt. Es muss wenigstens eine vorgeschriebene Mindestzahl an Stunden pro Woche erreicht werden (25/30). Daher ist es nicht möglich, die genaue Anzahl an Stunden für ein Fach an jeder Schule anzugeben.

Italien: Die Daten über die vorgesehene Unterrichtszeit sind der Durchschnitt für zwei Schularten: 75 Prozent der Schüler nehmen an 1.020 Stunden und 25 Prozent an 1.360 Stunden teil. Der flexible Teil ist nur für Schüler obligatorisch, die sich für den längeren Bildungsweg entschieden haben (sog. ‚tempo prolungato‘).

Spanien: Einige 14-Jährige sind schon im neuen Bildungssystem, und andere immer noch im alten. Es gibt keine Daten zu ihren jeweiligen Prozentsätzen, daher werden nur die Daten für das neue System angegeben. 13- und 14-Jährige haben eine bestimmte Anzahl an Stunden pro Jahr für Wahlfächer. Diese Fächer unterscheiden sich von einer Schule zur nächsten. Die Zeit für diese Fächer wird zu der für Religion oder das entsprechende Ersatzfach hinzugerechnet (flexibler Teil). Die Zeit für Pausen, Feiertage und Ferien ist abgezogen.

Vereinigtes Königreich (England): In England gibt es keine gesetzlichen Vorschriften hinsichtlich der insgesamt mit Unterricht zu verbringenden Zeit, oder der Anzahl von Schulstunden für bestimmte Fächer. Zur Angabe von Schätzungen des Anteils des Schuljahres, der für jedes einzelne Fach, an dessen Unterricht (hauptsächlich) 12-, 13- und 14-Jährige teilnehmen, wurden Daten der Erhebung 1996/97 verwendet.

Quellen

Australien: Daten aus den Verwaltungen der acht Bundesstaaten/Territorien

Belgien (fläm. Teil): Ministerialverordnung vom 22. Oktober, 1992

Belgien (frz. Teil): Circulaire ministérielle de mai 1997

Griechenland: Ministerium für Nationale Erziehung und Religiöse Angelegenheiten, nationale Gesetzgebung

Verordnung 447/1993 und 78/1997, Sercular 12/3773/19-6-1997, National Government Bulletin 185/A, 65/A/2-5-97

Irland: Ministerium für Bildung und Wissenschaft, Bestimmungen

Japan: Chugakko-Gakushu-Shido-Yoryo (Der Bildungsverlauf in Schulen des Sekundarbereichs I), 1989, Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Sport und Kultur

Korea: Lehrplan der Mittelschulen, 1992, Bildungsministerium

Mexiko: Secretaría de Educación Pública. "Plan y Programas de Estudio 1993. Educación Básica Secundaria"

Niederlande: Gesetz zum Sekundarbereich

Neuseeland: New Zealand Curriculum Framework 1993; Education Legislation Amendment Act 1998

Norwegen: Nationaler Lehrplan

Portugal: Nationaler Lehrplan - LAL Dokument

Türkei: Gesetzestexte

Vereinigtes Königreich (England): Secondary Schools Curriculum and Staffing Survey 1996/97

Vereinigte Staaten: Schools and Staffing Surveys (SASS), 1993-94.

INDIKATOR D5: Fehlzeiten der Schüler

■ Allgemeine Hinweise

Zu näheren Anmerkungen und Information vgl. Tabelle B.11 in M.O. Martin, V.S. Mullis, E.J. Gonzalez, T. A. Smith, and D.L. Kelly. (1999). *School Contexts for Learning and Instruction, IEA's Third International Mathematics and Science Study*. TIMSS International Study Center, Boston College.

INDIKATOR D6: Entscheidungskompetenzen hinsichtlich des Lehrplans in der Sekundarstufe 1

■ Allgemeine Hinweise

Daten berechnen auf der „*Second Information Technology in Education*“ - Studie (SITES), die von der Internationalen Vereinigung zur Bewertung von Bildungsleistungen (IEA) durchgeführt wurde.

Der Indikator über den Ort der Entscheidungsfindung im Sekundarbereich I basiert auf Daten aus dem OECD/INES-Fragebogen von 1998 über den Ort der Entscheidungsfindung und bezieht sich auf das Schuljahr 1997/98. Detaillierte Hinweise s. Anhang 3, Indikator E5 in *Bildung auf einen Blick 1998*.

INDIKATOR D7: Der Einsatz von Computern in der Schule

■ Allgemeine Hinweise

Das Koordinationszentrum von SITES war an der Universität von Twente in den Niederlanden. Leiter des Forschungsteams war Dr. Willem J. Pelgrum. Detaillierte Hinweise und Anmerkungen s. Pelgrum & Anderson (Eds), *ICT and the Emerging Paradigm for Life Long Learning: a worldwide educational assessment of infrastructure, goals, and practices*. Amsterdam: IEA, 1999.

INDIKATOR E1: Erwerbsquote nach Bildungsstand

Siehe Hinweise zu Indikator A2.

INDIKATOR E2: Bildung und Beschäftigung junger Menschen

Quellen siehe Tabelle 5.

Tabelle 5 Quellen

Jahr	Datenquelle	Referenzzeitraum für angegebene Daten	Häufigkeit der Datenerhebung	Definition von Teilzeit	Primäre Stichproben-einheit	Stichproben-größe	Nicht-Antwortenden-Quote	Sonstige Kommentare
Australien	1998 Arbeitskräfteerhebung, Erhebung Übergang Bildung zur Arbeit, Mai 1998		wöchentlich	Weniger als 35 Std./Woche Einzelpersonen	Einzelpersonen	49.700 Einzelpersonen	3,4	
Belgien	1998 Arbeitskräfteerhebung	Mai und Juni 1998	monatlich	Subjektive Definition der Befragten	Haushalte	35.000 Haushalte	+/- 10 %	
Kanada	1998 Arbeitskräfteerhebung	Januar bis März 1998	wöchentlich	Weniger als 30 Std./Woche Haushalte	Haushalte	58.000 Haushalte	Ungefähr 5%	Alle bei den Arbeitskräfteerhebungen erhobenen Daten werden nach der Häufigkeit der einzelnen Altersgruppen von Männern und Frauen gewichtet. Die Häufigkeit spiegelt auch Daten zu den natürlichen Veränderungen in der Bevölkerung im Laufe der Zeit und die Altersstruktur der Migranten in 1997 wider.
Tschechische Republik	1998 Arbeitskräfteerhebung	1. Quartal 1998	monatlich		Haushalte	28.000 Haushalte	Nicht bekannt	
Dänemark	1997 a) Bildungsstandsregister b) Register der Arbeitskräfte und Arbeitslosen*	a) 1997 (1. Oktober 1995) b) 1997 (Ende November 1996)*	Keine Angabe					
Finnland	1998 EU-Arbeitskräfteerhebung, Frühjahr 1998	März bis Mai 1998	monatlich	Antwort der Befragten	Einzelpersonen	19.920 Einzelpersonen	14,20%	
Frankreich	1998 Arbeitskräfteerhebung	März 1998	Keine Angabe	Vertraglich zwischen Arbeitgeber* u. Arbeitnehmer festgelegt		75 000	2%	
Deutschland	1998 Arbeitskräfteerhebung	20. April bis 26. April 1998	wöchentlich	Weniger als 30 Std./Woche Haushalte	Haushalte	0,45 % der Haushalte		
Griechenland	1997 Arbeitskräfteerhebung, Nationaler Statistischer Dienst von Griechenland	Eine Woche im 2. Quartal des Jahres	wöchentlich	Die Definition ergibt sich aus den in den Arbeitskräfteerhebungen verwendeten Definitionen. Arbeit wird gemäß der subjektiven Definition der Befragten als Teilzeit oder Vollzeit eingestuft.	Haushalte	61.679 Haushalte	Fast 5 % aller befragten Haushalte	Die verfügbaren Daten für 97 über die "Teilnehmer" sind gemäß ISCED-76, da sie vom Nationalen Statistischen Dienst zur Verfügung gestellt wurden.
Italien	1998 Arbeitskräfteerhebung	Juli 1998	monatlich		Haushalte	74.000 Haushalte	Ungefähr 2%	
Niederlande	1998 Arbeitskräfteerhebung	1998	jährlich	Weniger als 30 Std./Woche Haushalte	Haushalte	121.000 Haushalte	0,47	
Portugal	1988 Arbeitskräfteerhebung	Mittelwerte der Quartale 1988	wöchentlich			20.000 Haushalte	10%	
Spanien	1998 Arbeitskräfteerhebung	Januar bis März 1998	sonstig (nicht spezifiziert)	Weniger als 35 Std./Woche Haushalte	Haushalte	60.000 Haushalte pro Quartal	10% (7% nicht anwesend and 3% Verweigerung)	
Schweden	1998 Arbeitskräfteerhebung	Januar bis März 1998	wöchentlich		Einzelpersonen	18.000/Monat =54.000		
Schweiz	1998 Arbeitskräfteerhebung	April bis Juni 1998	monatlich	Weniger als 30 Std./Woche Haushalte	Haushalte	19 159	14,7%	Lehrlinge haben einen zeitlich-befristeten Vertrag. Sie werden nicht als vorübergehend beschäftigt gezählt.
Türkei	1998 Arbeitskräfteerhebung Haushalte	alle zwei Jahre	wöchentlich	Weniger als 30 Std./Woche Haushalte	Haushalte	15.000 Haushalte bei jeder Erhebung	Ungefähr 10%	
Vereinigte Staaten	1997 Aktuelle Bevölkerungserhebung Oktober 1997	Oktober	jährlich	30 Std./Woche oder weniger	Einzelpersonen (Es ist eine Erhebung bei Haushalten, schließt jedoch die Ebene der Einzelperson mit ein)	60.000 Haushalte, 94.000 Personen >= 15 J., 28.000 Kinder <= 14 J.		ISCED2=7.-9. Klasse, ISCED3=10.-12.Klasse, ISCED5B/5A/6=13. Klasse +

INDIKATOR E3: Die spezifische Situation der jugendlichen Bevölkerung

■ **Allgemeine Hinweise**

Die Daten zur Berechnung des Anteils der Teilzeitbeschäftigten an allen Beschäftigten in Tabelle E3.1 stammen aus "Employment Outlook, edition 1999"

Quellen

Siehe Hinweise zu Indikator E2.

INDIKATOR E4: Erwartete der Jahre Ausbildung und Beschäftigung für 15-19-Jährige.

Quellen

Siehe Hinweise zu Indikator E2.

INDIKATOR E5: Einkommen und Bildungsstand

Quellen siehe Tabelle 6.

Tabelle 6. Quellen

	Datenquelle	Referenzzeitraum für angegebene Daten	Häufigkeit der Datenerhebung	Primäre Stichprobeneinheit	Stichprobengröße	Nicht-Antwortenderquote
Australien	Erhebung zu Bildung und Ausbildung	1 Woche, März bis April 1997	wöchentlich	Haushalte	22.000 Haushalte	Keine Angabe
Kanada	Erhebung zur Finanzlage der Verbraucher	1997	kalenderjährlich	Haushalte	Ungefähr 46.000 Haushalte	Ungefähr 16%
Tschechische Republik	Mikrozensus 1996	1998	kalenderjährlich	Haushalte	28.148 Haushalte	Keine Angabe
Dänemark	"a) Register der pers. Einkommen b) Bildungsstandsregister"	"a) Ende 1997 b) Oktober 1997"	kalenderjährlich	Keine Angabe	Keine Angabe	Keine Angabe
Finnland	Beschäftigungsstatistiken basierend auf dem "Register"	Letzten sieben Tage 1996	kalenderjährlich	Keine Angabe	Keine Angabe	Keine Angabe
Frankreich	Arbeitskräfteerhebung	1998	monatlich	Haushalte	Haushalte	7%
Deutschland	Sozio-ökonomisches Panel Deutschland	1997	anderer Zeitraum von 12 Monaten	Haushalte	Haushalte	Keine Angabe
Ungarn	Löhne und Gehälter von Einzelpersonen	Mai 1999	monatlich	Keine Angabe	Keine Angabe	Keine Angabe
Irland	Panelerhebung europäischer Haushalte, Erhebung: Leben in Irland	1997	kalenderjährlich	Haushalte	Haushalte	Keine Angabe
Italien	Banca d'Italia: "I bilanci delle famiglie italiane nell'anno 1995"	1995	kalenderjährlich	Haushalte	8.135 Haushalte	Keine Angabe
Niederlande	Erhebung zur Einkommensstruktur 1996	1996	kalenderjährlich	Keine Angabe	Aufgrund des Abgleichs von drei Quellen ist die Stichprobengröße nicht genau bekannt. Die Datenbank zur Struktur der Einkommenserhebung umfasst Informationen über ungefähr 146.000 Beschäftigte. Die Bevölkerung umfasst 3.869 Millionen Beschäftigte.	Keine Angabe
Norwegen	Basierend auf der Arbeitskräfteerhebung und dem Einkommenssteuer-Register	"Arbeitskräfteerhebung 2. Quartal 1997; Einkommenssteuer-Register 1997"	kalenderjährlich	Einzelpersonen	24.000 Einzelpersonen	Keine Angabe
Neuseeland	Erhebung zur wirtschaftl. Situation von Haushalten	April 1997 bis März 1998	anderer Zeitraum von 12 Monaten	Haushalte	2.876 Haushalte	um die 20%
Portugal	Beschäftigtenverzeichnis	Oktober 1997	monatlich	Keine Angabe	Keine Angabe	Keine Angabe
Spanien	Panelerhebung europäischer Haushalte (zweite Welle)	1995	anderer Zeitraum von 12 Monaten	Haushalte	6.522 Haushalte; 23.179 Einzelpersonen	Keine Angabe
Schweden	Nationales Einkommens-Register	1997	kalenderjährlich	Keine Angabe	Keine Angabe	Keine Angabe
Schweiz	Arbeitskräfteerhebung	April bis Juni 1998	monatlich	Haushalte	Haushalte	14,7%
Vereinigtes Königreich	Arbeitskräfteerhebung Vereinigtes Königreich	Frühjahr 1998	wöchentlich	Haushalte	Ungefähr 24.000 Haushalte	Ungefähr 6%
Vereinigte Staaten	Aktuelle Bevölkerungs- erhebung März 1998	35855	anderer Zeitraum von 12 Monaten	Einzelpersonen (Haushalterhebung, die die Ebene der Einzelperson mit einschließt)	Keine Angabe	Keine Angabe

Alle Daten beziehen sich auf Einkommen aus Erwerbstätigkeit vor Steuern, mit Ausnahme der Vereinigten Staaten, wo es keine Angaben hierzu gab.

INDIKATOR F1: Leistungsstand der Schüler in Mathematik in der vierten und achten Klasse

Die Daten basieren auf der Third International Mathematics and Science Study (TIMSS), die von der Internationalen Vereinigung für die Bewertung von Bildungsleistungen (International Association for Educational Achievement (IAE)) im Schuljahr 1994/5 durchgeführt wurde. Für Details hierzu siehe auch Annex 3 in *Bildung auf einen Blick*, Paris, 1997.

INDIKATOR F2: Unterschiedliche Einstellung von Viert- und Achtklässlern zu Naturwissenschaften

Siehe Hinweise zu Indikator F1.

Für Standardfehler siehe Tabelle 7.

Tabelle 7. **Standardfehler für Tabelle F2.2 (1995)**

	Jungen				Mädchen			
	Sehr positiv	Positiv	Negativ	Sehr Negativ	Sehr positiv	Positiv	Negativ	Sehr Negativ
Australien ¹	4.5	3.8	7.4	9.4	4.4	3.8	7.1	10.4
Österreich ¹	5.1	5.7	5.6	10.3	6.5	4.1	5.0	9.9
Kanada	5.9	5.7	6.7	8.5	3.1	4.4	5.3	7.5
Tschech. Rep.	4.9	3.7	5.9	7.4	4.9	3.9	6.2	12.2
England ²	5.2	5.7	7.6	9.4	4.3	4.0	8.8	10.4
Griechenland	3.5	6.6	13.0	13.7	3.6	4.6	9.6	8.9
Ungarn ¹	4.9	4.7	5.0	11.4	4.9	4.1	6.5	13.4
Island	5.9	7.3	8.2	9.3	5.0	5.6	11.1	14.4
Irland	4.9	4.6	5.0	9.4	7.1	4.8	7.1	10.9
Japan	2.5	2.6	6.0	16.5	2.9	2.5	4.2	15.1
Korea	2.9	3.1	6.6	14.7	3.5	2.7	6.6	11.8
Niederlande ¹	4.6	5.2	5.4	6.4	5.2	4.8	6.4	9.9
Neuseeland	6.9	9.5	10.0	12.1	5.6	6.3	9.9	11.5
Norwegen	5.7	5.6	9.2	9.4	4.7	4.3	8.8	12.8
Portugal	4.1	6.3	14.0	11.3	4.0	5.4	21.1	10.1
Ver. Staaten	3.6	4.8	6.7	9.5	3.2	4.7	6.4	9.4
OECD-Mittelwert	2.0	2.0	3.6	5.0	1.8	2.0	3.3	5.3

1 Länder erfüllten TIMSS-Stichprobenkriterien nur teilweise

2 Länder erfüllten TIMSS-Stichprobenkriterien nicht

Quelle: Internationale Vereinigung für die Bewertung von Bildungsleistungen
Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaften- Studie (TIMSS), 1994-1995

INDIKATOR F3: Ansichten von Viert- und Achtklässlern zu guten Leistungen in Mathematik und ihre tatsächlichen Leistungen in Mathematik

Siehe Hinweise zu Indikator F1.

Für durchschnittliche Mathematikleistungen von Achtklässlern, nach Geschlecht und Vorstellungen darüber, was wichtig ist, um in Mathematik erfolgreich zu sein, siehe Tabelle 8.

Tabelle 8. Durchschnittliche Mathematikleistung von Achtklässlern, nach Geschlecht und Vorstellungen darüber, was wichtig ist, um in Mathematik erfolgreich zu sein (1995).

		Begabung		Glück		harte Arbeit		Auswendiglernen	
		Jungen	Mädchen	Jungen	Mädchen	Jungen	Mädchen	Jungen	Mädchen
Australien ²	Zustimmung	527	530	495	494	532	535	524	529
	Ablehnung	538	542	547	551	513	522	545	544
Österreich ²	Zustimmung	551	542	523	522	538	531	518	505
	Ablehnung	527	522	553	540	564	555	563	554
Belgien (Fl.) ¹	Zustimmung	562	560	532	539	564	564	558	559
	Ablehnung	567	578	573	576	562	590	571	575
Belgien (Fr.) ²	Zustimmung	530	523	491	492	530	526	530	526
	Ablehnung	534	531	544	536	534	533	537	527
Kanada	Zustimmung	524	525	498	497	522	526	513	514
	Ablehnung	534	537	539	541	554	565	539	542
Tschech. Republik	Zustimmung	574	556	557	546	559	549	540	525
	Ablehnung	563	563	585	577	608	607	592	580
Dänemark ²	Zustimmung	514	496	487	465	511	491	509	489
	Ablehnung	492	487	524	506	522	519	519	503
England ¹	Zustimmung	508	502	461	464	506	504	492	492
	Ablehnung	517	509	526	520	548	517	534	518
Frankreich	Zustimmung	535	537	521	514	541	534	544	538
	Ablehnung	551	536	550	542	556	557	528	510
Deutschland ²	Zustimmung	516	519	480	484	503	500	497	491
	Ablehnung	509	499	524	519	539	550	529	526
Griechenland ²	Zustimmung	488	481	459	447	490	476	487	474
	Ablehnung	496	478	504	491	498	520	517	506
Ungarn	Zustimmung	539	539	516	515	529	532	510	510
	Ablehnung	539	532	570	565	571	568	565	563
Island	Zustimmung	475	462	455	448	488	485	491	486
	Ablehnung	506	497	505	496	504	498	479	495
Irland	Zustimmung	532	521	511	489	537	522	529	513
	Ablehnung	552	524	551	535	522	510	557	538
Japan	Zustimmung	607	597	603	599	609	600	607	598
	Ablehnung	619	616	619	601	612	600	638	629
Korea	Zustimmung	616	598	603	589	616	599	602	585
	Ablehnung	615	600	634	617	580	533	650	638
Niederlande ²	Zustimmung	545	540	519	510	542	537	529	525
	Ablehnung	546	536	553	547	573	549	566	551
Neuseeland	Zustimmung	509	493	472	464	512	501	505	493
	Ablehnung	523	519	529	519	523	543	536	531
Norwegen	Zustimmung	507	500	466	460	506	500	506	502
	Ablehnung	506	510	517	511	503	514	507	501
Portugal	Zustimmung	458	446	447	436	459	449	454	439
	Ablehnung	467	463	469	460	480	448	471	462
Spanien	Zustimmung	491	480	481	461	488	481	482	470
	Ablehnung	494	487	500	493	519	505	509	500
Schweden	Zustimmung	518	508	488	481	513	512	503	490
	Ablehnung	525	525	533	530	554	546	531	530
Schweiz ¹	Zustimmung	551	544	514	505	537	533	528	525
	Ablehnung	547	543	561	554	581	570	564	553
Ver. Staaten ¹	Zustimmung	496	490	470	461	501	498	490	488
	Ablehnung	511	506	520	514	511	503	524	512
Ländermittel	Zustimmung	542	537	531	524	538	530	536	530
	Ablehnung	533	522	544	534	541	536	545	532

Die Zeile "Zustimmung" schliesst auch Schüler ein, die die Kategorie "volle Zustimmung" gewählt haben. Ebenso schliesst die Zeile "Ablehnung" Schüler ein, die die Kategorie "volle Ablehnung" gewählt haben.

1 Länder erfüllten TIMSS-Stichprobenkriterien nur teilweise

2 Länder erfüllten TIMSS-Stichprobenkriterien nicht

Quelle: Internationale Vereinigung für die Bewertung von Bildungsleistungen

Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaften- Studie (TIMSS), 1994-1995

Tabelle 9. Durchschnittliche Mathematikleistung von Viertklässlern, nach Geschlecht und Vorstellungen darüber, was wichtig ist, um in Mathematik erfolgreich zu sein (1995).

		Begabung		Glück		harte Arbeit		Auswendiglernen	
		Jungen	Mädchen	Jungen	Mädchen	Jungen	Mädchen	Jungen	Mädchen
Australien ¹	Zustimmung	405	397	374	365	410	401	396	391
	Ablehnung	399	415	441	449	377	386	420	419
Österreich ¹	Zustimmung	421	407	391	383	415	407	396	387
	Ablehnung	416	416	454	443	444	422	455	439
Kanada	Zustimmung	384	376	343	344	388	381	372	364
	Ablehnung	394	403	421	416	352	363	408	408
Tschech. Republik	Zustimmung	421	417	408	411	422	416	419	405
	Ablehnung	439	434	462	452	453	487	441	450
Griechenland	Zustimmung	329	322	298	297	341	340	328	333
	Ablehnung	347	356	369	373	301	315	355	344
Ungarn ¹	Zustimmung	408	399	388	378	404	395	396	385
	Ablehnung	351	366	452	461	408	428	445	457
Island	Zustimmung	306	301	285	293	311	311	311	313
	Ablehnung	332	347	350	343	313	295	316	293
Irland	Zustimmung	405	406	380	389	408	405	404	402
	Ablehnung	395	422	441	448	361	416	403	427
Japan	Zustimmung	465	450	440	433	473	457	471	459
	Ablehnung	467	476	497	480	417	429	410	398
Korea	Zustimmung	487	468	478	454	491	470	492	472
	Ablehnung	497	479	506	492	450	424	476	453
Niederlande ¹	Zustimmung	443	427	405	391	446	422	420	383
	Ablehnung	460	434	465	446	461	454	461	441
Neuseeland	Zustimmung	337	344	303	315	340	345	340	342
	Ablehnung	339	371	389	404	317	349	333	359
Norwegen	Zustimmung	351	341	319	320	346	341	346	339
	Ablehnung	344	348	386	375	368	336	365	355
Portugal	Zustimmung	316	307	298	295	319	310	319	307
	Ablehnung	316	317	346	338	264	236	306	309
Ver. Staaten	Zustimmung	386	378	357	354	402	397	389	384
	Ablehnung	421	421	432	433	355	373	420	420
Ländermittel	Zustimmung	415	405	389	381	422	413	417	409
	Ablehnung	428	428	448	445	387	394	422	420

Die Zeile "Zustimmung" schliesst auch Schüler ein, die die Kategorie "volle Zustimmung" gewählt haben. Ebenso schliesst die Zeile "Ablehnung" Schüler ein, die die Kategorie "volle Ablehnung" gewählt haben.

¹ Länder erfüllten TIMSS-Stichprobenkriterien nur teilweise

Quelle: Internationale Vereinigung für die Bewertung von Bildungsleistungen

Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaften- Studie (TIMSS), 1994-1995

GLOSSAR

■ **PFLICHTFÄCHER**

Fächer, die im Lehrplan jeder Schule enthalten sein müssen und die jeder Schüler zu belegen hat.

■ **WEITERBILDUNG FÜR ERWACHSENE**

Die Weiterbildung für Erwachsene bezieht sich auf alle Arten von allgemeinen und beruflichen Bildungs- und Ausbildungsgängen, die von Behörden organisiert, finanziert oder unterstützt und/oder von Arbeitgebern angeboten oder von den Teilnehmern selbst bezahlt werden. Die berufliche Weiterbildung umfasst alle organisierten, systematischen Bildungs- und Ausbildungsaktivitäten, an denen Personen teilnehmen, um für einen momentanen oder künftigen Arbeitsplatz ihre Kenntnisse zu erweitern und/oder neue Fähigkeiten zu erlernen, ihr *Einkommen** zu erhöhen und ihre Berufs- und/oder Karrierechancen auf jetzigen oder anderen Fachgebieten zu verbessern.

■ **LEHRPLAN (VORGESEHEN)**

Der vorgesehene Lehrplan ist das offizielle Verzeichnis aller Unterrichtsinhalte, festgelegt auf der Ebene der nationalen Regierung oder der Verwaltung des Bildungssystems selbst. Er ist in Textbüchern, Begleitheften oder Prüfungsordnungen sowie in politischen Programmen, Gesetzestexten und anderen offiziellen Veröffentlichungen niedergelegt und unterstützt so die inhaltliche Ausrichtung des Bildungssystems.

■ **EINKOMMEN**

Erwerbseinkommen

Das Erwerbseinkommen bezieht sich auf das Jahresgehalt, d.h. die direkte Bezahlung für geleistete Arbeit vor Steuern. Einkünfte aus anderen Quellen, wie staatliche Finanzhilfeprogramme, Kapitalzinsen usw., werden nicht berücksichtigt. Das durchschnittliche Einkommen wird auf der Grundlage der Daten aller Personen, einschließlich der Selbständigen, berechnet, die eine Bezahlung für geleistete Arbeit erhalten.

Relatives Erwerbseinkommen

Das relative Erwerbseinkommen ist definiert als das mittlere Jahreseinkommen aus der Erwerbstätigkeit von Personen mit einem bestimmten *Bildungsstand**, dividiert durch das mittlere Jahreseinkommen aus der Erwerbstätigkeit von Personen, deren höchster Bildungsstand der Abschluss des Sekundarbereichs II ist.

■ **BILDUNGSSTAND**

Der Bildungsstand wird ausgedrückt als ein bestimmtes höchstes, gemäß der *Internationalen Standard-Klassifikation des Bildungswesens** (ISCED) definiertes Bildungsniveau.

■ **BILDUNGSKOSTEN**

Die Bildungskosten repräsentieren den Wert aller für das Bildungswesen aufgewendeten Ressourcen, unabhängig davon, ob sie in die Haushalte für Bildungseinrichtungen und Bildungsausgaben eingehen oder nicht.

■ **BILDUNGS AUSGABEN**

Die Bildungsausgaben beziehen sich auf die finanziellen Aufwendungen von Bildungseinrichtungen für das Erlangen der verschiedenen Ressourcen oder Leistungen für das Bildungswesen, z.B. Verwaltungspersonal, Lehrkräfte, Unterrichtsmittel, Ausrüstung und Einrichtungen.

Laufende Ausgaben und Investitionsausgaben

Die laufenden Ausgaben beziehen sich auf Waren und Dienstleistungen, die innerhalb des laufenden Jahres verbraucht bzw. in Anspruch genommen werden und die zur Aufrechterhaltung von Bildungsleistungen regelmäßig getätigt werden müssen. Kleinere Ausstattungsposten, die unter einer bestimmten Kostengrenze liegen, werden ebenfalls als laufende Ausgaben betrachtet.

Investitionsausgaben stellen den Wert des während des betreffenden Jahres erworbenen oder geschaffenen Kapitals für das Bildungswesen - das heißt, den Betrag der Kapitalbildung - dar, unabhängig davon, ob der Kapitalaufwand aus laufenden Erträgen oder durch Kreditaufnahme finanziert wurde. Investitionsausgaben umfassen Ausgaben für Bau, Renovierung und umfangreiche Reparaturen von Gebäuden sowie Ausgaben für neue oder Ersatzausstattungen. Die Investitionsausgaben erfordern zwar einen höheren Anfangsaufwand, aber die Gebäude und Einrichtungen haben eine Lebensdauer, die sich über viele Jahre erstreckt.

Direkte Ausgaben für Bildungseinrichtungen

Direkte Ausgaben für *Bildungseinrichtungen** können eine der beiden folgenden Formen annehmen: (1) durch die Regierungsbehörde selbst vorgenommener Erwerb von Bildungsressourcen zur Verwendung durch Bildungseinrichtungen (z.B. direkte Zahlungen von Gehältern an *Lehrer** durch ein zentrales oder regionales Bildungsministerium), (2) Zahlungen von der Regierungsbehörde an Bildungseinrichtungen, die für den Erwerb von Bildungsressourcen selbst verantwortlich sind (z.B. von der Regierung bereitgestellte Haushaltsmittel oder pauschale Zuschüsse für eine Hochschule, die diese zur Besoldung des Personals und zum Erwerb sonstiger Ressourcen verwendet). Zu den direkten Ausgaben einer Regierungsbehörde zählen nicht die Schul- und Studiengebühren, die diese Behörde von Schülern/Studierenden (oder den Familien) an öffentlichen Bildungseinrichtungen in ihrem Zuständigkeitsbereich erhält, auch wenn die Schul- und Studiengebühren zunächst einmal an die Regierungsbehörde gezahlt werden, und nicht an die betreffende Bildungseinrichtung.

Finanzhilfe für Studierende

Die Finanzhilfe für Studierende kann folgende Formen annehmen: (1) Regierungsstipendien und andere Regierungszuschüsse an Studierende oder Privathaushalte. Dazu zählen neben Stipendien und ähnlichen Zuschüssen (Forschungszuschüsse, Auszeichnungen, Preise) folgende Positionen: der Wert von speziellen an Studierende in Bar- oder Sachleistungen gezahlten Unterstützungen, wie kostenlose oder ermäßigte Fahrten mit öffentlichen Verkehrsmitteln, und Familienbeihilfen oder Kindergeldzahlungen, die abhängig vom Schüler-/Studierendenstatus gezahlt werden. Nicht berücksichtigt werden jegliche Vergünstigungen für Schüler/Studierende oder Privathaushalte in Form von Steuerermäßigungen, Steuersubventionen oder anderen

steuerrechtlichen Sonderregelungen; (2) Schüler-/Studierendendarlehen, die brutto angegeben werden - d.h. ohne Abzug oder Herausrechnung von Rück- oder Zinszahlungen seitens der Darlehensnehmer (Schüler/Studierende oder Privathaushalte).

Transferzahlungen zwischen Gebietskörperschaften

Transferzahlungen zwischen Gebietskörperschaften sind Zahlungen von für das Bildungssystem bestimmten Geldern von einer Gebietskörperschaft an die andere. Die Beschränkung auf zweckgebundene, d.h. nur für die Bildung bestimmte Gelder, ist sehr wichtig, um Unsicherheiten hinsichtlich der Herkunft der Gelder zu vermeiden. Nicht berücksichtigt werden allgemeine Transferzahlungen zwischen Gebietskörperschaften (z.B. Finanzausgleichszahlungen, allgemeine Steuerausgleichszahlungen oder Zahlungen der Regierung von Anteilen des Steueraufkommens an Provinzen, Bundesstaaten oder Bundesländer), auch wenn durch derartige Transferzahlungen die Gelder bereitgestellt werden, auf die regionale und kommunale Behörden zur Bildungsfinanzierung zurückgreifen.

Öffentliche und private Finanzquellen

Die öffentlichen Ausgaben beziehen sich auf die Ausgaben von Behörden aller Ebenen. Die Ausgaben von Behörden, die nicht direkt mit dem Bildungswesen zu tun haben (z.B. Kultur, Sport, Jugend usw.), sind grundsätzlich ausgeschlossen, während Bildungsausgaben anderer Ministerien oder äquivalenter Behörden wie etwa Gesundheits- und Landwirtschaftsministerium mit berücksichtigt werden.

Die privaten Ausgaben beziehen sich auf die aus privaten Quellen, d.h. Privathaushalten und anderen privaten Einheiten, finanzierten Ausgaben. Der Begriff „Privathaushalte“ umfaßt Schüler bzw. Studierende und ihre Familien. „*Andere private Einheiten*“ umfassen private Unternehmen und gemeinnützige Organisationen, einschließlich kirchlicher Organisationen, Wohltätigkeitsvereine sowie Arbeitgeberverbände und Arbeitnehmervereinigungen. Private Ausgaben umfassen Schulgebühren, Lehrbücher und Unterrichtsmaterial, Beförderung zur Schule (sofern von der Schule organisiert), Verpflegung (sofern von der Schule angeboten), Internatskosten sowie Ausgaben der Arbeitgeber für die erste *berufliche Ausbildung**. Es sei darauf hingewiesen, daß private *Bildungseinrichtungen** als Bildungsanbieter angesehen werden, und nicht als Finanzquellen.

Personalbesoldung

Die Ausgaben für die Personalbesoldung umfassen Bruttogehälter sowie gehaltsunabhängige Vergütungen (Nebenleistungen). Das *Bruttogehalt** ist die vom Arbeitnehmer verdiente Gehaltssumme (einschließlich etwaiger Bonuszahlungen, Zulagen usw.) vor Abzug jeglicher Steuern oder Arbeitnehmeranteile für Renten- und Sozialversicherung oder sonstige Zwecke. Gehaltsunabhängige Vergütungen umfassen Ausgaben von Arbeitgebern oder Behörden für Pensionsysteme, Gesundheitsfürsorge oder Krankenversicherung, Arbeitslosenunterstützung, Unfallversicherung, andere Formen der Sozialversicherung, unbare Zusatzleistungen (z.B. kostenloses oder subventioniertes Wohnen), Mutterschaftsgeld, kostenlose oder subventionierte Kinderbetreuung und etwaige andere, in den einzelnen Ländern gewährte Nebenleistungen. Etwaige vom Arbeitnehmer selbst gezahlte oder von seinem Bruttogehalt abgezogene Beiträge werden von diesen Ausgaben nicht erfasst.

Transferzahlungen und sonstige Zahlungen an andere private Einheiten

Staatliche Transferzahlungen und bestimmte andere Zahlungen (hauptsächlich Subventionen) an andere private Einheiten (Unternehmen und gemeinnützige Organisationen)

können verschiedene Formen annehmen: zum Beispiel Transferzahlungen an Arbeitgeberverbände oder Arbeitnehmervereinigungen, die Erwachsenenbildung anbieten, Subventionen an Firmen oder Gewerkschaften (oder Vereinigungen solcher Einrichtungen), die Lehrlingsausbildungsprogramme durchführen; Zuschüsse an gemeinnützige Organisationen, die Unterkunft und Verpflegung für Schüler und Studierende zur Verfügung stellen, und Zinssubventionen an private Finanzinstitute zur Bereitstellung von Schüler-/Studierendendarlehen.

■ **BILDUNGSEINRICHTUNGEN**

Bildungseinrichtungen sind definiert als Bildungszentren mit Entscheidungsbefugnissen, die Einzelpersonen und/oder anderen Einrichtungen Bildungsleistungen anbieten. Diese Definition basiert auf dem Aspekt der Führung und der Kontrolle, die normalerweise von einem Direktor, Schulleiter oder Präsident und/oder einem Vorstand (oder unter ähnlichen Bezeichnungen wie Verwaltungsausschuss usw.) ausgeübt werden. Im allgemeinen wird ein Bildungszentrum als Bildungseinrichtung eingestuft, wenn es einen Direktor, Schulleiter oder Präsidenten und einen Vorstand besitzt. Ist dies jedoch nicht der Fall und untersteht es einer lehrenden Bildungseinrichtung (siehe nächster Abschnitt), dann handelt es sich nicht um eine eigenständige Einrichtung, sondern um eine Außenstelle einer Bildungseinrichtung. Wird ein Bildungszentrum nicht von einem Vorstand geleitet, sondern direkt von einer Bildungsbehörde verwaltet, wird dieses Zentrum als Bildungseinrichtung aus eigenem Recht eingestuft.

Öffentliche und private Bildungseinrichtungen

Bildungseinrichtungen werden unterschieden in öffentliche oder private Bildungseinrichtungen, abhängig davon, ob eine Behörde oder eine private Einheit letztlich die Entscheidungsgewalt über die Angelegenheiten der Bildungseinrichtung hat.

Eine Bildungseinrichtung wird als öffentlich eingestuft, wenn sie (1) direkt von einer Bildungsbehörde beaufsichtigt und geführt wird oder (2) entweder direkt von einer Regierungsbehörde oder von einem Verwaltungsgremium (Rat, Ausschuß usw.) beaufsichtigt und geführt wird, dessen Mitglieder überwiegend entweder von einer Behörde ernannt oder mit öffentlichem Wahlrecht gewählt werden.

Eine Bildungseinrichtung wird als privat angesehen, wenn sie von einer nichtstaatlichen Organisation (z.B. einer Kirche, Gewerkschaft oder einem Wirtschaftsunternehmen) beaufsichtigt und geführt wird oder wenn ihr Verwaltungsgremium zur Mehrheit aus Mitgliedern besteht, die nicht von einer Behörde ernannt wurden.

Im allgemeinen wird die Frage, wer letztlich die Führung und Kontrolle über eine Bildungseinrichtung hat, nach dem Gesichtspunkt entschieden, wer die allgemeinen Bildungsaufgaben der Schule bestimmt und die Verwaltungsbeamten der Schule ernennt. Der Finanzierungsumfang aus öffentlichen oder privaten Finanzquellen bestimmt somit *nicht* die Einstufung der Bildungseinrichtung.

Ferner wird unterschieden zwischen „subventionierten“ und „unabhängigen“ privaten Bildungseinrichtungen auf der Grundlage des Grades der Abhängigkeit einer privaten Bildungseinrichtung von der Finanzierung durch den Staat. Eine subventionierte private Bildungseinrichtung erhält über 50 Prozent ihrer Kernfinanzierung von Regierungsbehörden. Bei einer unabhängigen privaten Bildungseinrichtung stammen weniger als 50 Prozent ihrer Kernfinanzierung von Regierungsbehörden. Der Begriff „Kernfinanzierung“ bezieht sich auf die notwendigen Gelder für die grundlegenden Bildungsleistungen der Bildungseinrichtung,

jedoch nicht auf Gelder, die speziell für Forschungsprojekte, Zahlungen für eingekaufte oder an private Organisationen in Auftrag gegebene Dienstleistungen oder Gebühren und für zusätzliche Leistungen erhaltene Subventionen, wie Unterkunft und Verpflegung, bereitgestellt werden. Darüber hinaus sollten Bildungseinrichtungen als subventionierte Einrichtungen gelten, wenn ihr Lehrpersonal von einer Regierungsbehörde entweder direkt oder über die Regierung bezahlt wird.

■ **LEHRPERSONAL: VOLLZEIT, TEILZEIT UND VOLLZEITÄQUIVALENT**

Die Einteilung des Lehrpersonals in „Vollzeitlehrer“ und „Teilzeitlehrer“ basiert auf einem Konzept der gesetzlichen Arbeitsstundenzahl (im Gegensatz zur tatsächlichen oder Gesamtarbeitsstundenzahl oder tatsächlichen Unterrichtsstundenzahl). Als Teilzeitbeschäftigte werden Personen bezeichnet, deren Anstellungsvertrag weniger als die gesetzliche Arbeitsstundenzahl eines Vollzeitbeschäftigten vorsieht. Ein *Lehrer**, der für den Zeitraum eines kompletten Schuljahres für mindestens 90 Prozent der normalen oder gesetzlichen Arbeitsstundenzahl eines Vollzeitlehrers eingestellt ist, gilt bei den Angaben zu den Lehrerzahlen als Vollzeitlehrer. Ein Lehrer, der für den Zeitraum eines kompletten Schuljahres für weniger als 90 Prozent der normalen oder gesetzlichen Arbeitsstundenzahl eines Vollzeitlehrers eingestellt ist, gilt als Teilzeitlehrer. Vollzeitäquivalente werden im allgemeinen in Person Jahren berechnet, d.h. ein Vollzeitlehrer entspricht einem Vollzeitäquivalent. Die Einheit zur Ermittlung von Vollzeitäquivalenten ist die Vollzeitbeschäftigung. Das Vollzeitäquivalent eines Teilzeitlehrers erhält man, indem das Verhältnis seiner Arbeitsstundenzahl zur gesetzlichen Arbeitsstundenzahl eines Vollzeitlehrers während des Schuljahres berechnet wird.

■ **PÄDAGOGISCHE FORSCHUNG UND ENTWICKLUNG**

Unter pädagogischer Forschung und Entwicklung versteht man die systematische, originäre Untersuchung oder Erforschung der folgenden Aspekte und die damit verbundenen Entwicklungsaktivitäten: das gesellschaftliche, kulturelle, wirtschaftliche und politische Umfeld, in dem Bildungssysteme arbeiten; die Ziele der Bildung; die Prozesse des Lehrens, Lernens und der persönlichen Entwicklung; die Arbeit von Lehrkräften; die Ressourcen und organisatorischen Voraussetzungen zur Unterstützung von Bildungsarbeit; die Maßnahmen und Strategien zur Erreichung von Bildungszielen und die gesellschaftlichen, kulturellen, wirtschaftlichen und politischen Ergebnisse von Bildung.

Die wichtigsten Kategorien von Forschungs- und Entwicklungspersonal sind Forscher, Techniker und gleichwertige Mitarbeiter sowie anderes Unterstützungspersonal. Studierende in einem post-graduierten-Studiengang werden als Forscher gezählt, innerhalb dieser Kategorie jedoch gesondert ausgewiesen.

■ **ERWERBSBEVÖLKERUNG**

Die Erwerbsbevölkerung umfaßt gemäß der Definition in den Richtlinien der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO) alle Personen über einem bestimmten Alter, die während eines kurzen Bezugszeitraums, entweder eine Woche oder einen Tag, angestellt oder selbständig waren. Dabei werden Arbeitsplätze im Zivil- wie im Militärbereich berücksichtigt.

■ **ABSOLVENTEN**

Absolventen sind definiert als Schüler oder Studierende, die im Abschlussjahr eines Bildungsbereichs an einem Bildungsgang teilnahmen und diesen im Bezugsjahr erfolgreich beendeten. Es gibt jedoch Ausnahmen (insbesondere im Hochschulbereich), wo durch die

Verleihung eines Zertifikats ein Abschluss auch anerkannt werden kann, ohne daß der Absolvent in dem betreffenden Bildungsgang eingeschrieben sein muß. Der Begriff Abschluss wird von den Ländern nicht einheitlich definiert: In manchen Ländern erhält man einen Abschluss als Folge einer oder mehrerer bestandener Prüfungen. In anderen Ländern wird der Abschluss nach Ableistung einer vorgeschriebenen Anzahl von Unterrichtsstunden erreicht (auch wenn der Abschluss eines Teils oder aller Unterrichtsstunden auch Prüfungen erfordern kann). Erfolg wird ebenfalls unterschiedlich definiert: In manchen Ländern ist er mit dem Erhalt eines Abschlusses oder akademischen Grads, Zertifikats oder Diploms nach einer Abschlussprüfung verbunden; in anderen Ländern ist er als die Beendigung von Bildungsgängen ohne Abschlussprüfung definiert.

■ **BRUTTOINLANDSPRODUKT**

Das Bruttoinlandsprodukt (BIP) bezieht sich auf den Herstellungswert der Bruttoproduktion inländischer Produzenten, einschließlich Vertrieb und Transport, abzüglich des Werts des Zwischenverbrauchs der Endverbraucher, zuzüglich Einfuhrzölle. Das Bruttoinlandsprodukt wird in der Landeswährung (in Millionen) ausgedrückt. Für Länder, die diese Informationen für ein Bezugsjahr angeben, das vom Kalenderjahr abweicht (z.B. Australien und Neuseeland), werden Anpassungen durch lineare Gewichtung ihres BIP zwischen zwei aufeinanderfolgenden nationalen Bezugsjahren entsprechend dem Kalenderjahr vorgenommen. Die BIP-Daten sind Anhang 2 zu entnehmen.

■ **BRUTTOGEHALT**

Das Bruttogehalt ist die Gehaltssumme (gesamter Geldbetrag, der vom Arbeitgeber für die geleistete Arbeit gezahlt wird), abzüglich des Arbeitgeberanteils für Sozial- und Rentenversicherung (gemäß den aktuellen Gehaltsstufen). Bonuszahlungen, die regelmäßiger Bestandteil des Gehalts sind, wie dreizehntes Monatsgehalt, Urlaubsgeld oder Ortszuschlag, zählen zum Bruttogehalt.

■ **ISCED-EINTEILUNG DER BILDUNGSBEREICHE**

Die in der vorliegenden Veröffentlichung verwendete Einteilung der Bildungsbereiche beruht auf der überarbeiteten Internationalen Standard-Klassifikation des Bildungswesens von 1997 (*International Standard Classification of Education*, abgekürzt ISCED). Einige Tabellen zu Veränderungen über die Zeit beziehen sich jedoch auf die ältere Version von ISCED 1976, um Vergleichbarkeit der Messpunkte zu gewährleisten. Für Details zu ISCED 1997 und Angaben, wie nationale Programme klassifiziert wurden, siehe „*Classifying Educational Programmes: manual for ISCED-97 Implementation in OECD Countries*“, OECD 1997.

Elementarziehung (ISCED 0)

Die Elementarziehung dient einem doppeltem Zweck: Sie übernimmt tagsüber die Betreuung der Kinder, während die Eltern arbeiten gehen, und trägt zur sozialen und geistigen Entwicklung des Kindes entsprechend den Vorschriften und Richtlinien des Vorschullehrplans bei. Die Elementarziehung umfasst alle Formen organisierter und anhaltender institutionalisierter Aktivitäten zur Unterstützung der Lernbereitschaft und der emotionalen und sozialen Entwicklung von Kindern. Der Begriff institutionalisiert unterscheidet zwischen Aktivitäten in institutionalisierten Einrichtungen (wie Primarschulen, Vorschulen, Kindergärten, Tagesstätten) und Leistungen, die in Privathaushalten oder in der Familie erbracht werden. Das typische Anfangsalter für den Elementarbereich ist 3 Jahre. Kinder im Alter von mindestens 2 Jahren werden jedoch ebenfalls in der Statistik berücksichtigt, wenn sie an Programmen teilnehmen, die im betreffenden Land als pädagogische Programme gelten.

Primarbereich (ISCED 1)

Der Primarbereich beginnt normalerweise im Alter von 5, 6 oder 7 Jahren und dauert vier bis sechs Jahre (der Normalfall in den OECD-Ländern ist sechs Jahre). Bildungsgänge des Primarbereichs erfordern normalerweise keine vorherige formale Bildung. Die erfasste Bevölkerungsgruppe im Primarbereich entspricht der ISCED-Stufe 1 - mit der Einschränkung, daß wie folgt eine Obergrenze festgelegt wird: In den Ländern, wo die Schulgrundausbildung die gesamte Pflichtschulzeit umfaßt (d.h. wo es keine Unterbrechung des Bildungssystems zwischen dem Primar- und dem Sekundarbereich I gibt) und wo in diesen Fällen die Schulgrundausbildung länger als sechs Jahre dauert, werden nur die ersten sechs Jahre nach der Elementarerziehung als dem Primarbereich zugehörig betrachtet.

Sekundarbereich I (ISCED 2)

Der Sekundarbereich I setzt inhaltlich die grundlegenden Bildungsgänge des Primarbereichs fort, wenn auch normalerweise stärker fachorientiert. Der Sekundarbereich I umfasst in der Regel zwei bis sechs Schuljahre (der Normalfall in den OECD-Ländern ist drei Jahre). Das gemeinsame Merkmal der Bildungsgänge des Sekundarbereichs I ist ihre Eingangsvoraussetzung, d.h. mindestens ein abgeschlossener Bildungsgang der Primarschule oder die nachweisliche Fähigkeit, von der Teilnahme im Sekundarbereich I profitieren zu können.

Sekundarbereich II (ISCED 3)

Der Sekundarbereich II umfasst in der Regel zwei bis fünf Schuljahre. Zulassungsvoraussetzung zu Bildungsgängen des Sekundarbereichs II ist der Abschluss des Sekundarbereichs I oder eine Kombination aus Schulgrundausbildung und Berufserfahrung, die die Fähigkeit des Schülers im betreffenden Fachgebiet beweist. Der Sekundarbereich II kann entweder *vorbereitend* sein, d.h. zur Vorbereitung der Schüler auf die Tertiärbereich A (ISCED 3A) und B (ISCED3B) dienen oder *abschließend*, d.h. zur Vorbereitung des Schülers auf den direkten Eintritt in das Arbeitsleben dienen (ISCED3C).

Post-sekundäre, nicht tertiäre Bildungsgänge (ISCED 4)

Post-sekundäre, nicht tertiäre Bildungsgänge befinden sich aus internationaler Sicht im Grenzbereich zwischen Sekundarbereich II und post-sekundärem Bereich, auch wenn sie im nationalen Zusammenhang eindeutig als zum Sekundarbereich II oder zum post-sekundären Bereich gehörig angesehen werden können. Selbst wenn der Inhalt dieser Bildungsgänge nicht wesentlich anspruchsvoller ist als der solcher des Sekundarbereichs II, können sie doch den Kenntnisstand derjenigen, die schon einen Abschluss im Sekundarbereich II erworben haben, erweitern. Hier sind die Teilnehmer in der Regel älter als im Sekundarbereich II.

Erste Phase des Tertiärbereiches (ISCED 5)

ISCED 5 Bildungsgänge sind inhaltlich anspruchsvoller als Programme des Sekundarbereiches auf den Stufen 3 und 4. Zugang zu diesen Bildungsgängen erfordert typischerweise einen ISCED3A oder 3B Abschluss oder eine ähnliche Qualifikation auf der ISCED-Stufe 4A oder 4B. ISCED5 Programme müssen nach Beginn der tertiären Ausbildung eine Gesamtdauer von nicht unter 2 Jahren haben und führen nicht direkt zu einer Promotion oder einem vergleichbaren Abschluss eines weiterführende Forschungsprogrammes (letzteres entspräche ISCED 6).

Der *Tertiärbereich A* ist weitgehend theoretisch orientiert und soll hinreichende Qualifikationen für den Zugang zu höheren forschungsorientierten Bildungsgängen und Berufen mit hohem Qualifikationsniveau, wie Medizin, Zahnmedizin oder Architektur, vermitteln. Die theoretische

Gesamtdauer eines tertiären Studiengangs des Tertiärbereiches A beträgt mindestens drei Jahre (vollzeitäquivalent), normalerweise dauern sie jedoch 4 Jahre oder länger. Derartige Studiengänge werden nicht ausschließlich an Hochschulen angeboten. Umgekehrt erfüllen nicht alle Studiengänge, die national als Hochschulstudium anerkannt werden, die Kriterien für die Einstufung im Tertiärbereich A. Der Tertiärbereich A schließt Zweitabschlüsse wie den amerikanischen Master mit ein. Erst- und Zweitabschlüsse sind klassifiziert nach der Gesamtdauerdauer im Tertiärbereich A.

Studiengänge des *Tertiärbereich B* sind typischerweise kürzer als im Tertiärbereich A und konzentrieren sich auf praktische/technische/berufsbezogene Fähigkeiten für den direkten Eintritt in den Arbeitsmarkt, obwohl in diesen Studiengängen auch einige theoretische Grundlagen vermittelt werden können. Sie dauern im Tertiärbereich mindestens 2 Jahre (vollzeitäquivalent).

Weiterführende Forschungsprogramme (ISCED 6)

In dieser Bildungsstufe werden Bildungsgänge eingestuft, die direkt zum Erwerb eines weiterführenden Forschungsabschlusses führen, z.B. eines PhD. oder Dokortitels. Die typische Vollzeitstudiendauer eines solchen Programms ist ca. 3 Jahre in den meisten Ländern, obwohl die Studenten häufig länger eingeschrieben sind. Die totale Ausbildungsdauer im Tertiärbereich (ISCED5a und 6) beträgt wenigstens 7 Jahren. Die Ausbildungsgänge umfassen fortgeschrittene Studien und originäre Forschungsarbeiten.

■ **AUSBILDUNGS-/STUDIENANFÄNGER IN EINEM BESTIMMTEN BILDUNGSBEREICH**

Ausbildungs-/Studienanfänger in einem bestimmten Bildungsbereich sind Schüler/Studierende, die erstmalig einen beliebigen Bildungsgang beginnen, der zu einem anerkannten Abschluss des betreffenden Bildungsbereichs führt, unabhängig davon, ob diese Schüler/Studierenden zu Beginn des Bildungsgangs oder in einem fortgeschrittenen Stadium einsteigen. Personen, die nach einer Phase der Unterbrechung der Ausbildung/des Studiums diese/dieses im gleichen Bildungsbereich wiederaufnehmen, werden nicht als Ausbildungs-/Studienanfänger betrachtet. Ausländische Studierende, die im Bildungssystem eines Landes zum ersten Mal an einem Post-graduierten-Studium teilnehmen, werden als Studienanfänger im Tertiärbereich angesehen.

■ **KAUFKRAFTPARITÄTEN**

Kaufkraftparitäten (KKP) sind die Währungsumrechnungskurse, die die Kaufkraft verschiedener Währungen ausgleichen. Dies bedeutet, daß man mit einer bestimmten Geldsumme, wenn sie anhand der KKP in die verschiedenen Währungen umgerechnet wird, in allen Ländern den gleichen Waren- und Dienstleistungskorb erwerben kann. Mit anderen Worten, die KKP sind Währungsumrechnungskurse, die die Preisniveau-Unterschiede zwischen den Ländern aufheben. Werden daher Ausgaben im Verhältnis zum *Bruttoinlandsprodukt (BIP)** für verschiedene Länder mit Hilfe der KKP in eine gemeinsame Währung umgerechnet, werden sie tatsächlich in der gleichen internationalen Preisgruppe ausgedrückt, so daß Vergleiche zwischen den Ländern nur Unterschiede im Umfang der erworbenen Waren und Dienstleistungen widerspiegeln. Die in der vorliegenden Veröffentlichung verwendeten Kaufkraftparitäten sind in Anhang 2 aufgeführt.

■ **SCHÜLER/STUDIERENDE**

Ein Schüler bzw. Studierender ist definiert als eine Person, die an einem Bildungsgang teilnimmt, der von der vorliegenden Statistik erfasst wird. Die Schüler- bzw. Studierendenzahl bezieht sich auf die Anzahl der Schüler bzw. Studierenden, die im Bezugszeitraum an einem

Bildungsgang teilnehmen, und nicht unbedingt auf die Anzahl der Anmeldungen. Jeder Bildungsteilnehmer wird nur einmal gezählt.

■ **BILDUNGSBETEILIGUNG: VOLLZEIT, TEILZEIT UND VOLLZEITÄQUIVALENT**

Die Schüler und Studierenden werden nach der Form ihrer Bildungsbeteiligung in Vollzeit- oder Teilzeitschüler bzw. -studierende eingeteilt. Die Vollzeit-/Teilzeit-Einteilung wird eher als Attribut der Bildungsbeteiligung denn als Attribut des Bildungsgangs oder des Bildungsangebots im allgemeinen angesehen. Anhand von vier Gesichtspunkten wird festgestellt, ob es sich um einen Vollzeit- oder Teilzeitschüler oder -studierenden handelt: die Einheiten zur Ermittlung des Pensums der zu absolvierenden Kurse, ein normales Vollzeit-Kurspensum, das als Kriterium zur Feststellung der Vollzeitbeteiligung verwendet wird, das tatsächliche Kurspensum des Schülers/Studierenden und der Zeitraum, für den das Kurspensum ermittelt wird.

Im allgemeinen gelten Schüler im Primar- und Sekundarbereich als Vollzeitschüler, wenn sie die Schule mindestens für die Dauer von 75 Prozent des Schultages oder der Schulwoche (gemäß der lokal unterschiedlichen Definition) besuchen und normalerweise ihre Teilnahme an dem betreffenden Bildungsgang während des gesamten Schuljahres zu erwarten ist. Anderenfalls gelten sie als Teilzeitschüler. Bei der Feststellung des Vollzeit-/Teilzeitstatus wird die betriebliche Komponente in kombinierten schulischen und betrieblichen Ausbildungen mit berücksichtigt.

Im Tertiärbereich gilt eine Person als 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 Bildungsgang teilnimmt.

Mit dem Vollzeitäquivalent (VZÄ) soll das tatsächliche Pensum eines Schülers oder Studierenden im Verhältnis zum normalen Pensum standardisiert werden. Zur Reduzierung der Schüler- bzw. Studierendenzahlen auf Vollzeitäquivalente wird, sofern Daten und Standardwerte hinsichtlich der Beteiligung des einzelnen verfügbar sind, das Kurspensum als Produkt des Quotienten des normalen Kurspensums eines Vollzeitschülers/-studierenden und des Quotienten des Schul-/Studienjahres gemessen [$VZÄ = (\text{tatsächliches Kurspensum} / \text{normales Kurspensum}) * (\text{tatsächliche Studiendauer während des Bezugszeitraums} / \text{normale Studiendauer während des Bezugszeitraums})$]. Liegen keine Daten über das tatsächliche Kurspensum vor, gilt ein Vollzeitschüler/-studierende als Vollzeitäquivalent.

■ **LEHRER**

Ein Lehrer ist definiert als eine Person, deren Beruf es ist, Wissen, Einstellungen und Fähigkeiten zu vermitteln, die in einem formalen Lehrplan für Schüler/Studierende, die an einem Bildungsgang teilnehmen, festgelegt sind. Die Lehrer-Kategorie umfaßt nur das Personal, das direkt am Unterrichten von Schülern bzw. Studierenden beteiligt ist.

Diese Definition ist unabhängig von den Qualifikationen des Lehrers oder von der Form der Unterrichtsvermittlung. Sie basiert vielmehr auf drei Konzepten: *Tätigkeit*, wodurch jene Personen ohne aktive Lehraufgaben ausgeschlossen werden - vorübergehend nicht tätige Lehrer (z.B. aufgrund von Krankheit oder Verletzung, Mutterschafts- oder Vaterschaftsurlaub, Ferien- oder Urlaubstagen) werden jedoch berücksichtigt, *Beruf*, damit bleiben Personen unberücksichtigt, die nur gelegentlich oder als ehrenamtliche Kräfte in der *Bildungseinrichtung** unterrichten, und *Bildungsgang*, womit Personen ausgeschlossen sind, die andere Pflichten haben als das formale Unterrichten von Schülern bzw. Studierenden (z.B. Fachbeauftragte, Organisatoren von

Freizeitveranstaltungen usw.), unabhängig davon, ob der betreffende Bildungsgang auf Landes- oder Schulebene angeboten wird.

Was die *berufliche und technische Ausbildung** anbelangt, so sind Lehrer des „schulischen“ Anteils der Lehre in einem dualen Ausbildungssystem in der Definition enthalten, während Ausbilder des „betrieblichen“ Anteils der Ausbildung im dualen System davon ausgeschlossen sind.

Schulleiter ohne Lehraufgaben fallen nicht unter die Definition der Lehrer, sondern werden getrennt aufgeführt. Schulleiter mit Lehraufgaben sind als (Teilzeit-)Lehrer definiert, auch wenn sie nur 10 Prozent ihrer Zeit unterrichten.

Ehemalige Lehrer, Personen, die nur gelegentlich oder als ehrenamtliche Kräfte in der Bildungseinrichtung unterrichten, und Personen, die andere Pflichten haben als das formale Unterrichten, z.B. Fachbeauftragte oder Organisatoren von Freizeitveranstaltungen, sind ebenfalls ausgeschlossen.

■ **GESAMTE ERWERBSBEVÖLKERUNG**

Die Erwerbsbevölkerung insgesamt oder die derzeitige Erwerbsbevölkerung umfaßt alle Personen, die gemäß der Definition in der OECD-Arbeitsmarktstatistik die Voraussetzungen für die Zugehörigkeit zur Gruppe der erwerbstätigen oder arbeitslosen Personen erfüllen.

■ **GESAMTBEVÖLKERUNG**

Die Gesamtbevölkerung umfasst alle Staatsbürger eines Landes, die in diesem Land leben oder nur vorübergehend abwesend sind, sowie Ausländer, die dauerhaft in diesem Land ansässig sind. Weitere Informationen hierzu finden sich in der OECD-Arbeitsmarktstatistik.

■ **TYPISCHES ALTER**

Typische Altersgruppen beziehen sich auf das jeweilige Alter, das normalerweise dem Beginn und der Beendigung eines Bildungsabschnitts entspricht. Diese Altersangaben beziehen sich auf die theoretische Dauer eines Bildungsabschnitts unter der Voraussetzung der Vollzeitbeteiligung und ohne Wiederholung eines Schul-/Studienjahres. Zumindest für das reguläre Bildungssystem wird angenommen, daß ein Schüler/Studierender den Bildungsgang in einer bestimmten Anzahl von Jahren durchlaufen kann; diese werden als die theoretische Dauer der Ausbildung bezeichnet.

Das typische Anfangsalter ist das Alter zu Beginn des ersten Schul-/Studienjahres des betreffenden Bildungsbereichs und -gangs. Das typische Abgangsalter ist das Alter zu Beginn des letzten Schul-/Studienjahres des betreffenden Bildungsbereichs und -gangs.

Das typische Abschlussalter ist das Alter am Ende des letzten Schul-/Studienjahres des betreffenden Bildungsbereichs und -gangs, in dem der Schüler bzw. Studierende den Abschluss erlangt. Anhand eines Übertragungsschlüssels, der die Bereiche eines Schulsystems mit der ISCED-Klassifikation verbindet, läßt sich für jede ISCED-Stufe die theoretische Altersgruppe ableiten.

■ **ARBEITSLOSE**

Die Arbeitslosen sind gemäß den ILO-Richtlinien über Arbeitslosenstatistiken als Personen definiert, die ohne Arbeit und arbeitssuchend sind und derzeit dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen. Die Arbeitslosenquote ist definiert als der Anteil der Arbeitslosen an der Erwerbsbevölkerung.

■ BERUFLICHE UND TECHNISCHE AUSBILDUNG

Die Bildungsgänge im Sekundarbereich II können auch danach in drei Kategorien unterteilt werden, inwieweit sie auf bestimmte Berufsfelder vorbereiten und zu einer auf dem Arbeitsmarkt verwertbaren Qualifikation führen.

berufsbildend - in ihnen sollen die Teilnehmer für die direkte Aufnahme einer Beschäftigung in bestimmten Berufsfeldern, ohne weitere Ausbildung, vorbereitet werden. Der erfolgreiche Abschluss eines solchen Bildungsganges führt zu einer auf dem Arbeitsmarkt verwertbaren beruflichen Qualifikation.

berufsvorbereitend - sie sollen den Teilnehmern eher als Einführung in die Arbeitswelt dienen und sie für den späteren Eintritt in einen berufsbildenden oder technischen Bildungsgang vorbereiten. Durch den erfolgreichen Abschluss wird keine auf dem Arbeitsmarkt verwertbare berufliche oder technische Qualifikation erworben. Als berufsvorbereitend bzw. als Bildungsgang, der eine technische Vorbereitungsstufe enthält, gilt ein Bildungsgang, dessen Inhalte zu mindestens 25 Prozent berufsbildend oder technisch sind.

allgemeinbildend - sie sollen die Teilnehmer weder explizit für die direkte Aufnahme der Beschäftigung in bestimmten Berufsfeldern noch für den späteren Eintritt in einen berufsbildenden oder technischen Bildungsgang vorbereiten.

Bei einigen Indikatoren werden die berufliche und technische Ausbildung in schulische Programme sowie in kombinierte schulische und betriebliche Ausbildungen unterschieden, und zwar auf der Grundlage des jeweiligen Ausbildungsumfangs in Bildungseinrichtungen und am Arbeitsplatz.

In schulischen beruflichen und technischen Ausbildungen erfolgt der Unterricht (entweder teilweise oder ausschließlich) in *Bildungseinrichtungen**. Dazu zählen spezielle Berufsausbildungszentren, die von öffentlichen oder privaten Stellen oder betrieblichen Ausbildungszentren betrieben werden, sofern diese als Bildungseinrichtungen anerkannt sind. Diese Bildungsgänge können eine Komponente der Ausbildung am Arbeitsplatz umfassen, d.h. eine Komponente der praktischen Erfahrung am Arbeitsplatz.

In kombinierten schulischen und betrieblichen Ausbildungen ist der Unterricht zwischen Bildungseinrichtung und Arbeitsplatz aufgeteilt, erfolgt jedoch hauptsächlich am Arbeitsplatz. Ausbildungen gelten als kombinierte schulische und betriebliche Bildungsgänge, wenn weniger als 75 Prozent des Lehrplans in der Bildungseinrichtung oder in einem Fernkurs behandelt werden. Ausbildungen, bei denen über 90 Prozent im Betrieb erfolgen, werden nicht berücksichtigt.

MITWIRKENDE AN DIESER PUBLIKATION

Viele Personen haben bei der Entwicklung dieser Publikation mitgewirkt. Im folgenden Anhang sind die Namen der Ländervertreter, Entscheidungsträger, Forscher und Experten aufgeführt, die bei den vorbereitenden Arbeiten für die Veröffentlichung dieser Ausgabe von *Bildung auf einen Blick* aktiv mitgewirkt haben. Die OECD möchte ihnen allen an dieser Stelle für ihren wertvollen Beitrag danken.

INES STEUERUNGS-GRUPPE

Herr Gaby HOSTENS (Belgien)
Herr Walo HUTMACHER (Schweiz)
Herr Masayuki INOUE (Japan)
Herr Arvo JÄPPINEN (Finnland)
Herr Ulf LUNDGREN (Schweden)
Herr John MARTIN (OECD)

Herr Franz NIEHL (Deutschland)
Herr Gary PHILLIPS (Vereinigte Staaten)
Herr Graham REID (Vereinigtes Königreich)
Herr Alejandro TIANA FERRER (Spanien)
Herr Jean Pierre VOYER (Kanada)

LANDESKOORDINATOREN

Herr Dan ANDERSSON (Schweden)
Herr Dominique BARTHEMEY (Belgien)
Herr H.H. DALMIJN (Niederlande)
Herr Antonio Manuel Pinto FAZENDEIRO (Portugal)
Herr Guillermo GIL (Spanien)
Herr Heinz GILOMEN (Schweiz)
Frau You-Kyung HAN (Korea)
Herr Margrét HAR_ARDÓTTIR (Island)
Herr Douglas HODGKINSON (Kanada)
Herr Masao HONNMA (Japan)
Frau Judit KÁDÁR-FÜLÖP (Ungarn)
Herr Gregory KAFETZPOULOS (Griechenland)
Herr Matti KYRÖ (Finnland)
Herr Jerome LEVY (Luxemburg)
Herr Robert MACE (Vereinigtes Königreich)
Herr Dieter MAGERKURTH (Deutschland)

Frau Dawn NELSON (Vereinigte Staaten)
Frau Marion NORRIS (Neuseeland)
Herr Gearoid O'CONLUAIN (Irland)
Herr Brendan O'REILLY (Australien)
Herr Friedrich PLANK (Österreich)
Herr Miroslav PROCHÁZKA (Tschechien)
Herr Lucio PUSCI (Italien)
Herr Johan RAAUM (Norwegen)
Herr Ingo RUß (Deutschland)
Herr Claude SAUVAGEOT (Frankreich)
Herr Yutaka TAKIMOTO (Japan)
Herr Ken THOMASSEN (Dänemark)
Frau Ann VAN DRIESSCHE (Belgien)
Herr Victor VELAZQUEZ CASTANEDA (Mexiko)

TECHNISCHE GRUPPE FÜR BILDUNGSSTATISTIK UND BILDUNGSINDIKATOREN

Herr R.R.G. ABELN (Niederlande)
Herr Ugur ALBAYRAM (Türkei)
Herr Paul AMACHER (Schweiz)
Frau Birgitta ANDREN (Schweden)
Frau Alina BARAN (Polen)

Herr Dietrich MAGERKURTH (Deutschland)
Herr Joaquim MAIA GOMES (Portugal)
Frau Sabine MARTINSCHITZ (Österreich)
Frau Giuliana MATTEOCCI (Italien)
Frau Aurea MICALI (Italien)

Frau Lynda BELLAICHE
Frau Eva BOLIN (Schweden)
Herr John CANLIN (Vereinigtes Königreich)
Herr Fernando CELESTINO REY (Spanien)
Herr Vassilios CHARISMIADIS (Griechenland)
Herr Eduardo DE LA FUENTE (Spanien)
Frau Gemma DE SANCTIS (Italien)
Herr Doug DREW (Kanada)
Frau Mary DUNNE (Irland)
Herr Timo ERTOLA (Finnland)
Herr Pierre FALLOURD (Frankreich)
Herr Bengt GREF (Schweden)
Frau You-Kyung HAN (Korea)
Herr Heikki HAVEN (Finnland)
Herr Walter HÖRNER (Deutschland)
Herr Jesus IBAÑEZ MILLA (Spanien)
Frau Nathalie JAUNIAUX (Belgien)
Frau Judit KÁDÁR-FÜLÖP (Ungarn)
Herr Christos KITSOS (Griechenland)
Herr Felix KOSCHIN (Tschechien)
Herr Karsten KUHL (Dänemark)
Herr Johan LASUY (Belgien)
Herr Jérôme LEVY (Luxemburg)
Herr László LIMBACHER (Ungarn)
Herr Eun-Jong LYU (Korea)

Herr Brendan O'REILLY (Australien)
Herr Cesar Alejandro ORTIZ PENA (Mexiko)
Herr Wolfgang PAULI (Österreich)
Herr João PEREIRA DE MATOS (Portugal)
Frau Marianne PERIE (Vereinigte Staaten)
Herr Spyridon PILOS (EUROSTAT)
Herr Stelios PSARAKIS (Griechenland)
Herr Ron ROSS (Neuseeland)
Herr Jean-Claude ROUCLOUX (Belgien)
Herr Ingo RUß (Deutschland)
Herr Yasumasa SHINOHARA (Japan)
Herr Thomas SNYDER (Vereinigte Staaten)
Frau Lise M. STYRK HANSEN (Norwegen)
Herr Kumiko TANSHO (Japan)
Herr Ken THOMASSEN (Dänemark)
Herr Mika TUONONEN (Finnland)
Frau Asta URBANCIC (Island)
Herr Matti VAISANEN (Finnland)
Frau Erika VALLE BUTZE (Mexiko)
Frau Liselotte VAN DE PERRE (Belgien)
Frau Ann VAN DRIESSCHE (Belgien)
Herr Max VAN HERPEN (Niederlande)
Frau Elisabetta VASSENDEN (Norwegen)
Herr Jean-Pierre WITSCHARD (Schweiz)

PROJEKTGRUPPE A: BILDUNGSERGEBNISSE

Vorsitz: Vereinigte Staaten

Projektleiter: Herr Eugene OWEN

Herr Anders AUER (Schweden)
Frau Christiane BLONDIN (Belgien)
Herr C. Jean BRITTON (Kanada)
Herr Fernando Córdova CALDERÓN (Mexiko)
Mrs. Chiara CROCE (Italien)
Frau Judit KÁDÁR-FÜLÖP (Ungarn)
Frau Jacqueline LEVASSEUR
Frau Pirjo LINNAKYLÄ (Finnland)
Herr Jay MOSKOWITZ (Vereinigte Staaten)
Herr Eugene OWEN (Vereinigte Staaten)
Herr Jules PESCHAR (Niederlande)
Herr Friedrich PLANK (Österreich)
Herr Niels PLISCHEWSKI (Dänemark)
Frau Glória RAMALHO (Portugal)

Herr Erich RAMSEIER (Schweiz)
Herr Jean-Paul REEFF (Luxemburg)
Herr Kooghyang RO (Korea)
Herr Jochen Schweitzer (Deutschland)
Herr Gerry SHIEL (Irland)
Herr Arnold SPEE (Niederlande)
Frau Maria STEPHENS (Vereinigte Staaten)
Frau Jana STRAKOVÁ (Tschechien)
Herr Jan Peter STROMSHEIM (Norwegen)
Herr Luc VAN DE POELE (Belgien)
Frau Evangelia VARNAVA-SKOURA (Griechenland)
Frau Wendy WHITHAM (Australien)
Frau Lynne WHITNEY (Neuseeland)

PROJEKTGRUPPE B: EINGLIEDERUNG IN DEN ARBEITSMARKT

Vorsitz: Schweden

Projektleiter: Herr Allan NORDIN

Frau Yupin BAE (Vereinigte Staaten)	Herr Yasushi MAEHIRA (Japan)
Frau Ingrid BERGSTRÖM-LEVANDER	Herr Aurea MICALI (Italien)
Frau Anna BORKOWSKY (Polen)	Herr Patrick MIDY (Frankreich)
Herr Fernando CELESTINO REY (Spanien)	Herr Allan NORDIN (Schweden)
Herr H.H. DALMIJN (Niederlande)	Herr Philip O'CONNELL (Irland)
Herr Patrice DE BROUCKER (Kanada)	Herr Ali PANAL (Türkei)
Herr Fabrice DE ZANET (Belgien)	Herr Kenny PETERSSON (Schweden)
Frau Isabelle ERAUW (Belgien)	Herr Jean-Paul REEFF (Luxemburg)
Herr Laurent FREYSSON (EUROSTAT)	Frau Cherly REMINGTON (Neuseeland)
Herr Sverre O. FRIIS-PETERSEN	Frau Aila REPO (Finnland)
Frau Sverker HÄRD (Schweden)	Herr Fritz ROSENBERGER (Österreich)
Herr Margrét HAR_ARDÓTTIR (Island)	Herr Emilia SAO PEDRO (Portugal)
Frau Lisa HUDSON (Vereinigte Staaten)	Frau Astrid SCHORN-BUCHNER
Herr Zhongren JING (Vereinigte Staaten)	Herr Dave SORENSON (Vereinigtes Königreich)
Frau Malgorzata KALASKA (Polen)	Herr Ken THOMASSEN (Dänemark)
Herr Eleni KECHRI (Griechenland)	Herr William THORN (Australien)
Herr Hae-Dong KIM (Korea)	Herr R.H.A. TJOA (Niederlande)
Herr Rita KIRSHSTEIN (Vereinigte Staaten)	Frau Éva TOT (Ungarn)
Herr Pavel KUCHAR (Tschechien)	Frau Anne Brit UDHAL (Norwegen)
Herr Young-Chan LEE (Korea)	Frau Ásta URBANCIC (Island)
Herr Jérôme LEVY (Luxemburg)	Herr Max VAN HERPEN (Niederlande)
	Frau Eveline VON GÄSSLER (Deutschland)

PROJEKTGRUPPE C: MERKMALE DER BILDUNGSEINRICHTUNGEN UND BILDUNGSSYSTEME

Vorsitz: Die Niederlande

Projektvorsitz: Herr Jaap SCHEERENS

Herr Patrick ALT (Frankreich)	Herr Jin-Soo KWON (Korea)
Frau Bodhild BAASLAND (Norwegen)	Herr Raynald LORTIE (Kanada)
Frau Giovanna BARZANO (Italien)	Herr Douglas LYND (UNESCO)
Herr Vassilios CHARISMIADIS (Griechenland)	Herr Heikki LYTTINEN (Finnland)
Herr Jerzy CHODNICKI (Polen)	Herr Mario OLIVA (Mexiko)
Herr Philippe DELOOZ (Belgien)	Herr Oscar OQUIST (Schweden)
Frau Maria DO CARMO CLIMACO (Portugal)	Herr Spyridon PILOS (UNESCO)
Herr Dominique FABER (Luxemburg)	Herr Jorgen Balling RASMUSSEN (Dänemark)
Herr Rainer FANKHAUSER (Österreich)	Herr Jaap SCHEERENS (Niederlande)
Herr Paul GINI (Neuseeland)	Frau Gülay SEVINE (Türkei)
Herr Guy GOODWIN (Vereinigtes Königreich)	Herr Joel SHERMAN (Vereinigte Staaten)
Frau You-Kyung HAN (Korea)	Herr Eugene STOCKER (Schweiz)
Frau Maria HENDRIKS (Niederlande)	Frau Jana SVECOVÁ (Tschechien)
Herr Séan M. HUNT (Irland)	Frau Flora Gil TRAVER (Spanien)
Frau Anna IMRE (Ungarn)	Frau Erika VALLE-BUTZE (Mexiko)

Herr Dan KASPRZYK (Vereinigte Staaten)

Frau Gertraud KERNICH-MÖHRINGER (Deutschland)

Herr Paul VAN OIJEN (Niederlande)

Herr Peter VAN PETEGEM

PILOTPROJEKT: „WORLD EDUCATION INDICATORS“

Herr Felix ABDALA (Argentinien)

Herr Ade CAHYANA (Indonesien)

Herr Farai CHOGA (Simbabwe)

Herr João Batista GOMES NETO (Brasilien)

Frau Maria Helena GUIMARAES CASTRO (Brasilien)

Frau LIN Zhi-Hua (China)

Frau Khalijah MOHAMMAD (Malaysia)

Frau Irene Beatriz OIBERMAN (Argentinien)

Herr Sumret PRASERTSOOK (Thailand)

Herr Alexander SAVELYEV (Russische Föderation)

Herr R. S. THAKUR (Indien)

Herr Azmi ZAKARIA (Malaysia)

Herr Ramon C. BACANI (Philippinen)

Herr Ivan CASTRO de ALMEIDA (Brasilien)

Frau Jehad Jamil Abu EL-SHAAR (Jordanien)

Frau Hilda GONZALEA GARCETE (Paraguay)

Frau Vivian HEYL CHIAPPINI (Chile)

Herr MENG Hong Wei (China)

Frau Penchan NARKORNIN (Thailand)

Frau Mara PEREZ TORRANO (Uruguay)

Herr Mohamed Abdul Salam RAGHEB (Ägypten)

Herr Abhimanyu SINGH (Indien)

Herr Senanayake UPASENA (Sri Lanka)

WEITERE EXPERTEN UND BERATER DES INES-PROJEKTS

Herr Patrice DEBROUCKER

Herr Donald HIRSCH

Herr Foad KAZEMZADEH

Herr Douglas LYND

Herr Jay MOSKOWITZ

Herr Kenny PETERSSON

Herr Joel SHERMAN

OECD

Herr Stéphane BALDI

Herr Michael BRUNEFORTH

Herr Eric CHARBONNIER

Frau Hanna COCKS

Frau Marcella DELUCA

Herr Peter EVANS

Herr Jan Luc HELLER

Herr Georges LEMAÎTRE

Frau Katja MICHAELOWA

Frau Marlène MOHIER

Herr David NOHARA

Herr Richard PHELPS

Herr Andreas SCHLEICHER

Frau Claire SHEWBRIDGE

Herr Thomas SMITH

Frau Chai SO

OECD PUBLICATIONS, 2, rue André-Pascal, 75775 PARIS CEDEX 16
PRINTED IN FRANCE
(96 2000 04 5 P) ISBN 92-64-57199-X – No. 51159 2000