

Education at a Glance: OECD Indicators - 2004 Edition

Summary in German

Bildung auf einen Blick: OECD-Indikatoren 2004

Zusammenfassung in Deutsch

Vorläufige Fassung

Diese Zusammenfassung in deutscher Sprache wird nach Vorliegen der deutschen Übersetzung des Gesamtberichts „Bildung auf einen Blick: OECD-Indikatoren 2004“ noch entsprechend angepasst.

Mit den sich wandelnden ökonomischen und sozialen Rahmenbedingungen kommt der Bildung eine zunehmend zentrale Rolle für den Erfolg des Einzelnen wie der Nationen zu. Dass das Humankapital einen Schlüsselfaktor für die Bekämpfung von Arbeitslosigkeit und Niedriglöhnen darstellt, ist keine neue Erkenntnis, doch gibt es inzwischen auch handfeste Belege dafür, dass Humankapital mit einem breiten Spektrum nichtökonomischer Vorteile assoziiert ist, vor allem Verbesserungen im Hinblick auf Gesundheit und subjektives Wohlergehen.

Die Nutzeffekte der Bildung haben eine verstärkte Teilnahme an immer stärker diversifizierten Lernaktivitäten nach sich gezogen, wobei die Teilnehmer allen Altersgruppen angehören, vom frühkindlichen Alter bis hin zum fortgeschrittenen Erwachsenenalter. Angesichts der wachsenden, zunehmend breit gefächerten Nachfrage nach Bildungsaktivitäten müssen die Regierungen dafür Sorge tragen, dass die angebotenen Lernmöglichkeiten den realen, sich ständig wandelnden Bildungsanforderungen auf kosteneffektive Weise gerecht werden.

Bildung auf einen Blick – OECD-Indikatoren 2004 enthält eine umfangreiche, vergleichbare und aktuelle Zusammenstellung von Indikatoren für die Leistung der Bildungssysteme, die den Konsens der Fachwelt in Sachen Erfassung und Messung des aktuellen Bildungsstands im internationalen Vergleich widerspiegeln. Die Indikatoren liefern Informationen über die in Bildung investierten menschlichen und finanziellen Ressourcen, über Funktionsweise und Weiterentwicklung der Bildungs- und Lernsysteme sowie über die Erträge von Bildungsinvestitionen. Die wichtigsten Ergebnisse der Veröffentlichung lassen sich wie folgt zusammenfassen:

Anzahl der Schuljahre im OECD-Raum

- Der durchschnittliche **Bildungsstand der Erwachsenenbevölkerung** in den OECD-Ländern entspricht auf der Basis der gegenwärtigen Bildungsprogramme einer Dauer von 11,8 Schuljahren. Für die 18 Länder, die über dem OECD-Durchschnitt liegen, liegt die durchschnittliche Anzahl der Schuljahre zwischen 11,8 und 13,8 Jahren. Für die verbleibenden 12 Länder ist die Spanne größer: Sie beträgt über 4 Jahre und reicht von einer Mindestdauer von 7,4 Jahren bis zu 11,8 Jahren (Tabelle A1.1).

Basisqualifikationen für eine erfolgreiche Eingliederung in den Arbeitsmarkt

- In 17 von 20 OECD-Ländern, für die vergleichbare Daten existieren, liegt der Anteil der **Absolventen der Sekundarstufe II** an der Gesamtbevölkerung im Abschluss-Regelalter bei über 70%. In Dänemark, Deutschland, Japan, Norwegen, Polen und der Schweiz betragen die Abschlussquoten 90% oder mehr. Die Herausforderung besteht nunmehr darin sicherzustellen, dass der verbleibende Bevölkerungsteil nicht den Anschluss verliert, da dies die Gefahr der sozialen Ausgrenzung mit sich zu bringen droht (Tabelle A2.1).
- Ein Vergleich des Bildungsstands der 25- bis 34-Jährigen mit dem der 45- bis 54-Jährigen zeigt, dass der Anteil der Personen, die über einen **Abschluss im Sekundarbereich II** verfügen, in fast allen OECD-Ländern gestiegen ist, in einigen davon sogar rasch: In zwei Dritteln der Länder liegt dieser Anteil für die jüngste Generation zwischen 70% und 95%. Viele Länder mit traditionell niedrigem Bildungsniveau sind dabei, aufzuholen (Tabelle A2.2).

Abschlüsse im Tertiärbereich

- Unter den 17 OECD-Ländern mit vergleichbaren Daten bereiten gegenwärtig durchschnittlich 32% der Personen im Hochschulabschluss-Regelalter einen **Abschluss im Tertiärbereich A** vor, der Hochschulen und andere Bildungseinrichtungen mit einem ähnlichen Angebot an Qualifikationen umfasst; die entsprechenden Zahlen reichen von weniger als 20% in Deutschland, Österreich, der Schweiz und der Tschechischen Republik bis hin zu mehr als 40% in Australien, Finnland, Island und Polen (Tabelle A3.1).
- Gemessen an den Bildungsabschlüssen der Erwachsenenbevölkerung im OECD-Raum insgesamt hat sich **der Bestand an tertiären Bildungsabschlüssen** erhöht. Dieser Anstieg ist jedoch größtenteils auf eine signifikante Zunahme der tertiären Abschlussquoten in einer vergleichsweise kleinen Zahl von Ländern zurückzuführen (Tabelle A3.4).
- In den OECD-Ländern **bricht** durchschnittlich ein Drittel der Studierenden das **Studium in der Tertiärstufe** vor einem ersten Abschluss **ab** (Tabelle A3.2).
- Im Durchschnitt der OECD-Länder erlangt fast ein Drittel der **Absolventen des Tertiärbereichs** einen Abschluss in Sozial-, Rechts- oder Wirtschaftswissenschaften. Am zweitbeliebtesten sind die naturwissenschaftlich orientierten **Studiengänge** (Ingenieurwesen, Fertigung und Bauwesen, Naturwissenschaften, Physik und Landwirtschaft, Mathematik und Informatik, aber ohne Gesundheit und Soziales), in denen durchschnittlich jeder vierte Studierende einen Abschluss erzielt (Tabelle A4.1).

- In den Bereichen Geisteswissenschaften, Kunst und Pädagogik sowie Gesundheit und Soziales sind im Durchschnitt der OECD-Länder mehr als zwei Drittel der **Absolventen** des Tertiärbereichs **Frauen**.
- Hingegen macht der Anteil der Frauen in Mathematik und Informatik weniger als ein Drittel und in den Bereichen Ingenieurwesen, Fertigung und Bauwesen weniger als ein Fünftel der Absolventen aus (Tabelle A4.2).
- Die **Abschlussquoten der Frauen** im Tertiärbereich entsprechen in den meisten OECD-Ländern denjenigen der Männer oder übersteigen sie, jedoch erwerben immer noch mehr Männer als Frauen weiterführende Forschungsqualifikationen (z.B. Promotion) (Tabelle A4.2).

Die Qualität der Lernergebnisse auf Primarebene

- Bei einem Vergleich von neun Ländern wiesen vier von ihnen (Griechenland, Island, Slowenien und Ungarn) zwischen 1991 und 2001 einen statistisch signifikanten Anstieg der durchschnittlichen **Leistung bei der Lesekompetenz von Viertklässlern** auf, der von einer Zunahme um 16 Punkte in Ungarn bis zu einem Anstieg um 41 Punkte in Griechenland reichte. Demgegenüber gingen die Ergebnisse Schwedens in diesem Zeitraum von 513 Punkten im Jahr 1991 auf 498 Punkte im Jahr 2001 zurück (Tabelle A5.1).
- In Ungarn bewirkten die Verbesserungen beim **obersten Quartil der Schüler mit den besten Leistungen** einen Anstieg der Durchschnittsergebnisse. Demgegenüber trug in Schweden ein Rückgang der Leistungen des obersten Quartils zu einer Abnahme der Durchschnittsergebnisse der schwedischen Schüler insgesamt bei (Tabelle A5.1).
- In allen neun Ländern **schnitten Mädchen** im Jahr 1991 **besser ab als Jungen**. Zwar bestanden die Unterschiede zu Gunsten der Mädchen 2001 in den meisten Ländern fort, doch konnten in Island und Italien keine messbaren Unterschiede mehr festgestellt werden (Tabelle A5.2).

Die Qualität der Lernergebnisse gegen Ende der Sekundarschulstufe

- Im Durchschnitt der OECD-Länder entsprechen 10% der **15-Jährigen den Anforderungen der Stufe 5** im Bereich Lesekompetenz, d.h. sie sind in der Lage, Informationen zu bewerten und Hypothesen aufzustellen, Fachwissen heranzuziehen und Konzepte zu begreifen, die u.U. im Widerspruch zu ihren Erwartungen stehen. Dieser Prozentsatz schwankt jedoch zwischen 19% in Finnland und Neuseeland und weniger als 1% in Mexiko. Durchschnittlich 12% der 15-Jährigen haben nur die elementarsten **Grundqualifikationen der Stufe I** erworben und weitere 6% liegen sogar noch darunter (Tabelle A6.1).
- Die höchsten Mittelwerte bei der **mathematischen Grundbildung** weisen die **15-Jährigen** in Japan auf; allerdings unterscheiden sich ihre Werte statistisch nicht von jenen der Schülerinnen und Schüler in zwei anderen Ländern der Spitzengruppe, nämlich Korea und Neuseeland. Was die Skala der **naturwissenschaftlichen Grundbildung** betrifft, so weisen Schülerinnen und Schüler in Japan und Korea die höchsten Durchschnittsleistungen auf (Tabellen A7.1 und A7.2).
- Wenn große Unterschiede in Bezug auf die Durchschnittsleistung zwischen den einzelnen Ländern bestehen, ist doch die **Varianz der Leistungen 15-Jähriger innerhalb der einzelnen Länder** noch um ein Vielfaches größer. Bedeutende Leistungsdisparitäten sind jedoch nicht zwangsläufig eine Bedingung dafür, dass ein

Land ein insgesamt hohes Leistungsniveau erzielt. Vielmehr weisen fünf der Länder mit den geringsten Leistungsunterschieden auf der Skala der mathematischen Grundbildung, nämlich Finnland, Island, Japan, Kanada und Korea, allesamt signifikant über dem OECD-Durchschnitt liegende Ergebnisse auf, und vier von ihnen – Finnland, Japan, Kanada und Korea – zählen zu den sechs Ländern mit den besten Leistungen bei der mathematischen Grundbildung überhaupt (Tabelle A7.1).

Geschlechtsspezifische Unterschiede bei den Lernergebnissen und den Einstellungen der Schülerinnen und Schüler

- Auf der vierten Jahrgangsstufe weisen Mädchen durchschnittlich signifikant bessere Ergebnisse in Lesekompetenz auf als Jungen, und bei 15-Jährigen sind die **geschlechtsspezifischen Unterschiede** in Lesekompetenz zumeist erheblich (Tabellen A9.2 und A9.3).
- In Mathematik weisen die 15-jährigen Jungen in den meisten Ländern der Tendenz nach einen leichten Vorsprung auf; in den naturwissenschaftlichen Fächern sind die **geschlechtsspezifischen Strukturen** weniger ausgeprägt und uneinheitlicher (Tabelle A9.2).
- In **politischer Bildung** bestehen bei 14-Jährigen kaum geschlechtsspezifische Unterschiede (Tabelle A9.4).
- Mädchen scheinen höhere **Erwartungen im Hinblick auf den zukünftigen Beruf** zu hegen als Jungen; allerdings sind zwischen den einzelnen Ländern erhebliche Unterschiede hinsichtlich dieser Erwartungen bei beiden Geschlechtern festzustellen (Tabelle A9.1).
- In etwa der Hälfte der Länder bevorzugten mehr Mädchen als Jungen **kooperatives Lernen**, während in den meisten Ländern die Jungen eher eine Vorliebe für **wettbewerbsorientiertes Lernen** hatten als Mädchen (Tabelle A9.5b).

Teilnahme und Engagement der Schülerinnen und Schüler im schulischen Bereich

- Im Durchschnitt äußerte sich fast jede(r) vierte **15-Jährige** negativ in Bezug auf ihr (sein) **Zugehörigkeitsgefühl** zur Schule, und durchschnittlich gab jede(r) Fünfte an, in letzter Zeit in der Schule gefehlt zu haben, weil sie (er) entweder zu spät gekommen war oder den Unterricht geschwänzt hatte (Abb. A8.1).
- Schülerinnen und Schüler in Österreich, Schweden und der Schweiz haben eigenen Angaben zufolge ein besonders **starkes Zugehörigkeitsgefühl** zur Schule, während Schülerinnen und Schüler in Belgien, Japan, Korea, Polen und der Tschechischen Republik von einem unterdurchschnittlichen Zugehörigkeitsgefühl berichteten (Tabelle A8.1).
- In den meisten Ländern schwankte die Prävalenz von Schülerinnen und Schülern mit geringem **Zugehörigkeitsgefühl** signifikant zwischen den einzelnen Schulen, und die **Varianz zwischen den Schulen** war sogar noch größer in Bezug auf die Schülerteilnahme (Indikator A8).
- Was die einzelnen Schülerinnen und Schüler betrifft, so ist die Relation zwischen **ihrer Teilnahme und ihrem Zugehörigkeitsgefühl** schwach ausgeprägt, was den Schluss zulässt, dass es viele Schülerinnen und Schüler gibt, denen es an Zugehörigkeitsgefühl zur Schule mangelt, die aber trotzdem regelmäßig die Schule besuchen (was auch umgekehrt gilt) (Abb. A8.3).

- Auf der Ebene der einzelnen Schulen hingegen gehen **Zugehörigkeitsgefühl und Teilnahme der Schüler** tendenziell Hand in Hand und stehen in engem Zusammenhang mit der **Schulleistung**, was darauf schließen lässt, dass Schulen mit einem hohen Niveau an Engagement zumeist auch ein hohes Niveau schulischer Leistung aufweisen (Abb. A8.3).
- Die Analyse verdeutlicht insbesondere, dass ein wesentlicher Anteil der Schülerinnen und Schüler mit vergleichsweise hoher schulischer Leistung gleichwohl ein geringes Zugehörigkeitsgefühl meldet (Abb. A8.4).

Beschäftigungsbezogener Bildungsertrag

- In den meisten OECD-Ländern steigen die **Beschäftigungsquoten** mit zunehmendem Bildungsstand. Von sehr wenigen Ausnahmen abgesehen ist die Beschäftigungsquote bei Absolventen tertiärer Bildungseinrichtungen deutlich höher als bei Absolventen der Sekundarstufe II. Besonders groß ist der Abstand zwischen männlichen Absolventen der Sekundarstufe II und Männern ohne eine solche Qualifikation (Tabelle A10.1a).
- Die **Beschäftigungsquote der Frauen** mit einem Bildungsabschluss unterhalb der Sekundarstufe II ist besonders niedrig. Abgesehen von vier Ländern überschreiten die Beschäftigungsquoten der Frauen mit einem Abschluss im Tertiärbereich A überall 75%, liegen aber in allen Ländern gleichwohl unter denen der Männer (Tabelle A10.1a).
- Die **geschlechtsspezifische Differenz bei den Beschäftigungsquoten** wird mit zunehmendem Bildungsstand geringer. Die Differenz beträgt 23 Prozentpunkte bei Personen ohne Sekundarbildung und 11 Prozentpunkte bei Personen mit den höchsten Bildungsabschlüssen (Tabelle A10.1a).

Individuelle Einkommensvorteile

- Zwischen **Bildungsstand und Einkommen** besteht ein positiver Zusammenhang. In vielen Ländern stellt der Abschluss der Sekundarstufe II einen Wendepunkt dar, ab dem jede zusätzliche Ausbildung einen besonders hohen Einkommenszuschlag mit sich bringt. In allen Ländern verdienen Absolventen des Tertiärbereichs erheblich mehr als Absolventen der Sekundarstufe II. Die Einkommensunterschiede zwischen Absolventen von Tertiärbereich und Sekundarbereich II sind im Allgemeinen ausgeprägter als zwischen Absolventen von Sekundarbereich II und Sekundarbereich I oder niedrigeren Bildungsabschlüssen (Tabelle A11.1a).
- Das **Einkommen von Personen mit einem Abschluss unterhalb der Sekundarstufe II** beläuft sich in der Regel auf 60-90% des Einkommens von Absolventen der Sekundarstufe II (Tabelle A11.1a).
- **Frauen verdienen im Vergleich zu Männern** mit vergleichbaren Bildungsabschlüssen nach wie vor **weniger** (Tabelle A11.1b).

Bildung, Arbeitsproduktivität und Wirtschaftswachstum

- Jüngste Analysen des **Humankapitals** in 14 OECD-Ländern, die auf der Basis der Lesekompetenzergebnisse durchgeführt wurden, lassen signifikante positive **Effekte** auf das Wirtschaftswachstum erkennen (Indikator A12).
- Eine Zunahme des **Humankapitalstocks** erhöht die Arbeitsproduktivität und dient auch als Antriebskraft für den technischen Fortschritt (Indikator A12).

- Der Anstieg der **Arbeitsproduktivität** war in den meisten OECD-Ländern im Zeitraum 1990-2000 für mindestens die Hälfte des **Pro-Kopf-BIP-Wachstums** verantwortlich (Abb. A12.1).
- Es wird geschätzt, dass eine Verlängerung der durchschnittlichen Ausbildungsdauer um ein Jahr das Niveau der gesamtwirtschaftlichen Pro-Kopf-Produktion im OECD-Raum insgesamt um 3-6% steigen lässt (Indikator A12).

Die in Bildung investierten Finanzressourcen

Ausgaben pro Schüler/Studierenden

- Die **Ausgaben** der OECD-Länder beziffern sich auf 4 819 US-\$ **pro Schüler im Primarbereich**, 6 688 US-\$ **im Sekundarbereich** und 12 319 US-\$ pro Studierenden im Tertiärbereich; hinter diesen Durchschnittswerten verbergen sich jedoch sehr unterschiedliche Ausgaben in den einzelnen Ländern. Im Durchschnitt der OECD-Länder, d.h. ausgedrückt als einfacher Mittelwert, sind die Ausgaben pro Studierenden im Tertiärbereich 2,2-mal so hoch wie pro Schüler im Primarbereich (Tabelle B1.1).
- Ohne Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten (FuE) betragen die **Ausgaben für Bildungseinrichtungen der Tertiärstufe** durchschnittlich 7 203 US-\$ und reichen von 4 000 US-\$ oder weniger in Griechenland, Mexiko, Polen und der Türkei bis zu mehr als 8 000 US-\$ in Australien, Belgien, Dänemark, Irland, den Niederlanden, Schweden, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten (Tabelle B1.1).
- In einigen OECD-Ländern sind die jährlichen Ausgaben pro Studierenden im Tertiärbereich zwar niedrig, führen aber auf Grund langer Studienzeiten dennoch zu hohen **Gesamtkosten je Studierenden** (Tabelle B1.3).
- Geringere Ausgaben pro Schüler/Studierenden sind nicht automatisch mit einer geringeren **Qualität der Bildungsleistungen** gleichzusetzen. Australien, Finnland, Irland, Korea und das Vereinigte Königreich, deren Bildungsausgaben pro Schüler im Primarbereich und Sekundarbereich I moderat sind, zählen zur Gruppe der OECD-Länder mit dem höchsten Leistungsniveau 15-Jähriger in Schlüsselfächern (Indikatoren A6 und B1).
- Es bestehen signifikante Unterschiede zwischen dem Anteil der in den Tertiärbereich investierten Finanzmittel und dem Anteil der im Tertiärsektor effektiv Studierenden. Im Durchschnitt der 24 OECD-Länder, für die Daten vorliegen, entfallen 24% aller Ausgaben für Bildungseinrichtungen auf den Tertiärbereich, während nur 14% aller Schüler/Studierenden tertiäre Bildungseinrichtungen besuchen (Tabelle B1.4).
- Die **Ausgaben** pro Schüler/Studierenden im Primar-, Sekundar- und nichttertiären Postsekundarbereich stiegen **zwischen 1995 und 2001** in Australien, Griechenland, Irland, Polen, Portugal, Spanien und der Türkei um 29% oder mehr. Im Tertiärbereich haben die Bildungsausgaben nicht immer mit der raschen zahlenmäßigen Zunahme der Studierenden Schritt gehalten (Tabelle B1.5).
- In sieben der 22 OECD-Länder, für die Daten vorliegen, sind die **Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Studierenden im Tertiärbereich zwischen 1995 und 2001** (ausgedrückt in US-\$) zurückgegangen, während das Pro-Kopf-BIP im selben Zeitraum gestiegen ist (Tabelle B1.6).

Anteil der Bildungsinvestitionen am Nationaleinkommen

- Die OECD-Länder wenden 6,2% ihres kollektiven BIP für ihre Bildungseinrichtungen auf (Tabelle B2.1a).
- In 17 der 18 OECD-Länder, für die Daten vorliegen, nahmen die **öffentlichen und privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen zwischen 1995 und 2001** in realer Rechnung um mehr als 5% zu. Im Gegensatz zum Trend von Anfang der neunziger Jahre fiel die Anstiegsrate der Bildungsausgaben jedoch tendenziell hinter die des Nationaleinkommens zurück (Tabellen B2.1a und B2.2).
- Kanada, Korea und die Vereinigten Staaten geben mehr als 2% ihres BIP für den **tertiären Bildungsbereich** aus (Tabelle B2.1b).

Bildungsausgaben aus öffentlichen und privaten Quellen

- **Bildungseinrichtungen werden immer noch hauptsächlich von der öffentlichen Hand finanziert:** 88% aller Finanzmittel für Bildungseinrichtungen stammen unmittelbar aus öffentlichen Quellen. Die **private Finanzierung** spielt jedoch eine signifikante Rolle in Korea (wo sie 43% der Gesamtausgaben deckt), den Vereinigten Staaten (nahezu ein Drittel der Gesamtausgaben) sowie Australien und Japan (fast ein Viertel der Gesamtausgaben) (Tabelle B3.1).
- In einigen OECD-Ländern übernimmt **die öffentliche Hand den Großteil der Kosten für den Primar- und Sekundarbereich**, überlässt jedoch den Betrieb der entsprechenden Bildungseinrichtungen dieser Stufe dem privaten Sektor in dem Bestreben, das Angebot an Lernmöglichkeiten zu erweitern, ohne Schülern aus einkommensschwachen Familien den Zugang zu Bildung zu erschweren (Tabellen B3.2a und B3.3).
- **Tertiäre Einrichtungen** beziehen zumeist einen weitaus größeren Teil ihrer Finanzierung aus **privaten Quellen** als Bildungseinrichtungen des Primar- und Sekundarbereichs. Der Anteil der privaten Finanzierungen, einschließlich öffentlich subventionierter privater Mittel, reicht von weniger als 4% in Dänemark, Finnland, Griechenland und Norwegen bis hin zu drei Vierteln in Korea (Tabelle B3.2b).
- In einem Drittel der Länder – Australien, Belgien, Kanada, Korea, Niederlande, Schweden, Ungarn, Vereinigtes Königreich und Vereinigte Staaten – beträgt der Anteil der **Ausgaben für Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs, der von privaten Einrichtungen (ohne private Haushalte) finanziert** wird, 10% oder mehr (Tabelle B3.2b).
- Auf allen Bildungsebenen ist der **Trend in Bezug auf die Anteile öffentlicher und privater Mittel an den Bildungsausgaben** gemischt, wobei sich der Akzent in einigen Ländern mehr zu öffentlichen Mitteln, in anderen dagegen mehr zu privaten Finanzierungen verlagert hat. In den meisten Fällen hatte der tendenzielle Anstieg der privaten Mittel keine reale Abnahme der öffentlichen Bildungsausgaben zur Folge (Tabellen B2.2, B3.2a und B3.2b).

Anteil der Bildungsausgaben in den Staatshaushalten

- **Die OECD-Länder stellen durchschnittlich 12,7% der gesamten öffentlichen Ausgaben für Bildung bereit.** Die Werte für die einzelnen Länder reichen allerdings von weniger als 10% in Deutschland, Luxemburg, der Slowakischen Republik und der Tschechischen Republik bis zu 24% in Mexiko (Tabelle B4.1).

- **Die öffentliche Bildungsfinanzierung** stellt selbst in OECD-Ländern mit ansonsten eher begrenztem staatlichen Engagement eine soziale Priorität dar (Tabelle B4.1).
- **Die öffentlichen Bildungsausgaben wuchsen tendenziell rascher als die gesamten öffentlichen Ausgaben**, jedoch weniger rasch als das BIP. Im Verhältnis zu den gesamten öffentlichen Ausgaben stiegen die öffentlichen Bildungsaufwendungen zwischen 1995 und 2001 am stärksten in Dänemark, Mexiko und Schweden (Tabelle B4.1).

Umfang und Art der öffentlichen Subventionen an private Haushalte

- **Öffentliche Subventionen an Studierende und private Haushalte** konzentrieren sich hauptsächlich auf den Tertiärsektor (Tabellen B5.1 und B5.2).
- Durchschnittlich entfallen 17% der **öffentlichen Ausgaben für das tertiäre Bildungswesen auf Subventionen für Studierende, private Haushalte und andere private Einrichtungen**. In Australien, Dänemark, Neuseeland, Norwegen, Schweden und den Vereinigten Staaten machen staatliche Subventionen rd. 30% oder mehr der öffentlichen Budgets für tertiäre Bildung aus (Tabelle B5.2).
- **Subventionen** sind in der Regel besonders dort anzutreffen, wo von den Schülern/ Studierenden erwartet wird, dass sie wenigstens einen Teil der Kosten für ihre Bildung selbst tragen (Indikator B5).
- **Staatlich subventionierte Darlehenssysteme für Studierende** finden vor allem in Ländern mit hoher tertiärer Bildungsbeteiligung Anwendung. In den meisten OECD-Ländern verfügen die Empfänger der betreffenden Subventionen über einen beträchtlichen Ermessensspielraum bezüglich der Verwendung dieser Mittel. In allen OECD-Ländern, für die Daten vorgelegt wurden, werden diese Gelder überwiegend und in jedem dritten Land sogar ausschließlich außerhalb der Bildungseinrichtungen ausgegeben (Tabelle B5.2).

Aufteilung der Mittel auf die verschiedenen Ausgabenkategorien

- Im Durchschnitt entfällt ein Viertel der Ausgaben für den Tertiärbereich auf **Forschung und Entwicklung (FuE) an tertiären Bildungseinrichtungen**. Die erheblichen Unterschiede zwischen den einzelnen OECD-Ländern in Bezug auf das Gewicht von Forschung und Entwicklung in tertiären Einrichtungen erklären z.T. die stark voneinander abweichenden Ausgaben pro Studierenden in diesem Bildungsbereich (Tabelle B6.1).
- Was die Bildungsbereiche unterhalb des Tertiärsektors betrifft, so machen die **laufenden Ausgaben** im Durchschnitt 92% der Gesamtausgaben aller OECD-Länder aus. Mit Ausnahme von vier OECD-Ländern entfallen mindestens 70% der laufenden Ausgaben in diesen Bereichen auf **Personalkosten** (Tabelle B6.3).

Bildungszugang, Bildungsbeteiligung und Bildungserwartung

Bildungserwartung in Jahren

- In 24 von 27 OECD-Ländern nimmt **der Einzelne** im Durchschnitt zwischen 16 und 20 Jahren **an formellen Bildungsmaßnahmen teil**, wobei die bei diesem Parameter beobachteten Unterschiede größtenteils auf Abweichungen bei der Bildungsbeteiligung im Sekundarbereich II zurückzuführen sind (Tabelle C1.1).

- In allen OECD-Ländern mit vergleichbaren Daten ist die (in Jahren gemessene) **Bildungserwartung** zwischen 1995 und 2002 gestiegen (Tabelle C1.1).
- In der Hälfte der OECD-Länder besuchen mehr als 70% der **Kinder im Alter von 3-4 Jahren** Einrichtungen des Elementar- oder Primarbereichs. Am anderen Ende des Spektrums kann ein heute 17-Jähriger davon ausgehen, dass er durchschnittlich 2,7 Jahre im tertiären Bildungsbereich verbringen wird (Tabelle C1.2).
- In der Mehrheit der OECD-Länder können **Frauen von einer um durchschnittlich 0,7 Jahre längeren Bildungsbeteiligung** als Männer ausgehen (Tabelle C1.1).

Zugang zur Tertiärbildung

- Im Laufe seines Lebens wird heute fast jeder zweite Jugendliche in den OECD-Ländern **eine Universität besuchen oder an einem entsprechenden Studiengang teilnehmen** (Tabelle C2.1).
- Im Durchschnitt der OECD-Länder kann **ein heute 17-Jähriger davon ausgehen, dass er 2,7 Jahre im tertiären Bildungsbereich verbringen wird**, davon 2,0 Jahre auf Vollzeitbasis. In Finnland, Korea und den Vereinigten Staaten werden Studierende voraussichtlich rund vier Jahre an einem Voll- oder Teilzeitstudium im Tertiärbereich teilnehmen (Tabelle C2.2).
- Mit Ausnahme Frankreichs und Österreichs ist die **Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich** in allen OECD-Ländern zwischen 1995 und 2002 gestiegen (Tabelle C2.2).
- Während **die Mehrzahl der Studierenden im Tertiärbereich öffentliche Bildungseinrichtungen besucht**, sind in Belgien, Japan, Korea, den Niederlanden und dem Vereinigten Königreich die meisten Studierenden an Bildungseinrichtungen unter privater Leitung immatrikuliert (Tabelle C2.3).

Die Internationalisierung des tertiären Bildungswesens

- **Im Jahr 2002 betrug die Zahl der ausländischen Studierenden** im OECD-Raum und in den hier erfassten Partnerländern 1,90 Millionen. Das bedeutete einen Anstieg der Gesamtmobilität der Studierenden gegenüber dem Vorjahr um 15% (Tabelle C3.6).
- Nahezu 73% aller **ausländischen Studierenden im OECD-Raum** konzentrieren sich auf fünf Gastländer (Australien, Deutschland, Frankreich, Vereinigtes Königreich und Vereinigte Staaten) (Abb. C3.2).
- Absolut gesehen bilden Studierende aus Deutschland, Frankreich, Griechenland, Japan, Korea und der Türkei in den OECD- und Partnerländern **die größte Gruppe der ausländischen Studierenden aus OECD-Ländern**. Studierende aus China, Indien und Südostasien stellen in den OECD- und Partnerländern das **größte Kontingent an ausländischen Studierenden aus Partnerländern** (Tabelle C3.2).
- Im Verhältnis zur Gesamtzahl der Studierenden im Tertiärbereich schwankt der **Anteil der ausländischen Studierenden in den OECD-Ländern** von weniger als 1% bis zu fast 18% in Australien und der Schweiz. Proportional gesehen weisen Australien, Belgien, Deutschland, Frankreich, Österreich, die Schweiz und das Vereinigte Königreich den größten Nettozugang ausländischer Studierender auf (gemessen in Prozent der Gesamtzahl der Studierenden im Tertiärbereich dieser Länder) (Tabelle C3.1).

- In Finnland, Spanien und der Schweiz nimmt mehr als jeder sechste ausländische Studierende an hoch wissenschaftlichen postgradualen Forschungsstudiengängen teil (Tabelle C3.4).
- Was die **Studienfelder angeht**, so belegen 30% oder mehr der **ausländischen Studierenden** in Australien, Deutschland, Finnland, Schweden, der Schweiz und dem Vereinigten Königreich natur- oder ingenieurwissenschaftliche Fächer (Tabelle C3.5).

Der Übergang von der Ausbildung zum Erwerbsleben

- Im Durchschnitt der Länder kann ein **15-Jähriger davon ausgehen, dass er voraussichtlich etwas weniger als 6½ Jahre in formeller Bildung** verbringen wird. In 17 der 28 untersuchten Länder reicht diese Dauer von fast 6 bis hin zu 7½ Jahren (Tabelle C4.1a).
- Zusätzlich zu der voraussichtlichen Zahl von Bildungsjahren kann ein 15-Jähriger davon ausgehen, dass er innerhalb der nächsten 15 Jahre 6,4 Jahre lang beschäftigt, insgesamt 0,8 Jahre arbeitslos und 1,3 Jahre nicht erwerbsbeteiligt sein wird. Die Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern sind am größten bei der Durchschnittsdauer der Arbeitslosigkeit (Tabelle C4.1a).
- **In 23 von 27 OECD-Ländern befinden sich mehr Frauen als Männer im Alter von 20-24 Jahren in Bildungsmaßnahmen.** Bei Männern der Altersgruppe 20-24 Jahre ist die Wahrscheinlichkeit einer Erwerbstätigkeit größer. In den meisten OECD-Ländern liegt der Prozentsatz der 20- bis 24-Jährigen, die sich nicht in Ausbildung befinden, zwischen 50% und 70% (Tabelle C4.2a).
- In einigen Ländern folgen Bildung und Arbeit zumeist aufeinander, während sie in anderen parallel stattfinden. **Duale Ausbildungsgänge**, in europäischen Ländern relativ weit verbreitet, bieten eine kohärent strukturierte berufliche Ausbildung, die zu anerkannten Berufsabschlüssen führt. In anderen Ländern hingegen sind Erstausbildung und bezahlte Erwerbstätigkeit selten miteinander kombiniert (Abb. C4.4).
- Der **Anteil der 20- bis 24-Jährigen, die sich nicht mehr in Ausbildung befinden** und über keinen Abschluss der Sekundarstufe II verfügen, liegt lediglich in 8 von 27 OECD-Ländern bei unter 10%. In 11 Ländern stellt diese potenzielle Risikogruppe zwischen 10% und 18% und in den restlichen 8 OECD-Ländern mehr als 20% dieser Alterskohorte dar (Tabelle C5.1).
- In 19 von 27 Ländern, namentlich Griechenland, Irland, Island, Italien, Portugal und Spanien, fallen bei den 20- bis 24-Jährigen mehr Männer als Frauen unter diese Risikogruppe. Der umgekehrte Trend ist am ausgeprägtesten in Dänemark, Luxemburg und der Türkei (Tabelle C5.1).

Lernumfeld und schulische Organisation

Unterrichtszeit der Schülerinnen und Schüler

- Im Alter zwischen 7 und 14 Jahren erhalten Schülerinnen und Schüler durchschnittlich insgesamt 6 868 **Unterrichtsstunden**, davon 1 576 Stunden zwischen 7 und 8 Jahren, 2 510 Stunden zwischen 9 und 11 Jahren und 2 782 Stunden zwischen 12 und 14 Jahren (Tabelle D1.1).

- Für 7- bis 8-jährige Schüler in den OECD-Ländern erstreckt sich der **Pflichtunterricht** auf durchschnittlich 752 Stunden pro Jahr, die **vorgesehene Unterrichtszeit im Klassenzimmer** auf 788 Stunden pro Jahr. Theoretisch erhalten 9- bis 11-Jährige fast 50 Unterrichtsstunden mehr pro Jahr als 7- bis 8-Jährige und 12- bis 14-Jährige fast 100 Stunden jährlich mehr als 9- bis 11-Jährige. Diese Zahlen schwanken jedoch erheblich von Land zu Land (Tabelle D1.1).
- Für 9- bis 11-Jährige entfällt nahezu die Hälfte des Pflichtlehrplans auf **Lesen und Schreiben, Mathematik und Naturwissenschaften**, für die 12- bis 14-Jährigen liegt dieser Anteil bei 41%. Es gibt große Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern hinsichtlich der Anteile, die in den Lehrplänen der 9- bis 11-Jährigen auf das Pflichtfach Lesen und Schreiben entfallen; sie reichen von 12% in Portugal bis hin zu 31% in der Slowakischen Republik (Tabelle D1.2).

Politik der Aufnahme in die Sekundarstufe II

- Auf der Basis von Berichten der Schulleiter aus dem Jahr 2002 sind die schulischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler das am häufigsten herangezogene **Kriterium für die Aufnahme von Schülerinnen und Schülern in Bildungseinrichtungen der Sekundarstufe II**, wobei es allerdings große Schwankungen zwischen den einzelnen Ländern gibt. Während in Finnland, Norwegen und Ungarn mehr als 80% der Schülerinnen und Schüler Schulen besuchen, die ausnahmslos das Kriterium der **schulischen Leistungen** anwenden, beträgt dieser Anteil in Spanien weniger als 10% (Tabelle D5.1).
- Zu den übrigen, besonders häufig bei der **Aufnahmepolitik** berücksichtigten Faktoren zählen einerseits die Notwendigkeit einer Teilnahme der betreffenden Schülerinnen und Schüler an einem bestimmten Lehrprogramm und ihr Interesse an diesem Programm sowie andererseits der jeweilige Wohnsitz (Tabelle D5.1).
- Für die **Einteilung in Gruppen** wird am häufigsten das Kriterium der **Wahl** eines bestimmten Fachs oder Programms **durch die Schülerinnen und Schüler** selbst angewandt; im Durchschnitt besuchen rd. 73% der Schüler Bildungseinrichtungen, die dieses Kriterium ausnahmslos heranziehen. Demgegenüber besucht in Mexiko fast die Hälfte der Schüler Bildungseinrichtungen, in denen dies nie der Fall ist. Der zweithäufigsten Methode für die Einteilung der Schülerinnen und Schüler in Gruppen liegt die Absicht zu Grunde, eine bestimmte **Mischung von Fähigkeiten** in der Klasse zu gewährleisten. Ein weiteres Kriterium schließlich ist das Alter der Schülerinnen und Schüler (Tabelle D5.3).
- Schulen in Belgien (Flämische Gemeinschaft), Irland, Italien und Ungarn gehen durchschnittlich selektiver bei der Aufnahme und Einteilung der Schülerinnen und Schüler vor, als dies im internationalen Durchschnitt der Fall ist. Hingegen sind die Schulen in Spanien und Schweden bei ihrer Aufnahmepolitik offenbar weniger selektiv als im internationalen Durchschnitt und wenden tendenziell auch weniger häufig selektive Kriterien bei der Einteilung in Gruppen an (Abb. D5.3).

Klassengröße und zahlenmäßiges Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis

- Die **durchschnittliche Klassengröße** liegt im Primarbereich bei 22 Schülern, sie reicht jedoch von 36 Schülern pro Klasse in Korea bis zu weniger als 18 in Griechenland, Island und Luxemburg (Tabelle D2.1).

- Die **Zahl der Schüler pro Klasse** nimmt vom Primar- zum Sekundarbereich I um durchschnittlich 2 Schüler zu, auf Grund der höheren Unterrichtsstundenzahl pro Jahr nimmt das **zahlenmäßige Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis** jedoch auf den höheren Bildungsstufen eher ab (Tabelle D2.1).
- Das **Verhältnis zwischen Lehrkräften und sonstigem Personal** im Primar- und Sekundarbereich reicht von weniger als 81 Personen pro tausend Schüler in Japan, Korea und Mexiko bis hin zu 119 Personen und mehr je tausend Schüler in Frankreich, Island, Italien, Ungarn und den Vereinigten Staaten (Tabelle D2.3).

Lehrergehälter

- Die **Gehälter** von Lehrern im Sekundarbereich I **nach 15 Jahren Berufserfahrung** reichen von weniger als 10 000 US-\$ in der Slowakischen Republik bis zu 40 000 US-\$ und mehr in Australien, Deutschland, Japan, Korea, Schottland, der Schweiz und den Vereinigten Staaten (Tabelle D3.1).
- Im Durchschnitt liegt das **Gehalt je Unterrichtsstunde eines Lehrers** im Sekundarbereich II um rd. 40% über dem eines Lehrers im Primarbereich, wobei diese Differenz allerdings in Neuseeland, der Türkei und den Vereinigten Staaten weniger als 5% beträgt, in Spanien hingegen, wo dieser Abstand am größten ist, nicht weniger als 82% erreicht (Tabelle D3.1).
- Sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich liegen die **Lehrergehälter in der obersten Besoldungs-/Vergütungsstufe** im Durchschnitt um rd. 70% über den Anfangsgehältern, wobei dieses Verhältnis zwischen den einzelnen Ländern jedoch weitgehend schwankt und zwar je nach Anzahl der erforderlichen Dienstjahre bis zum Erreichen der obersten Gehaltsstufe. So sind z.B. in Korea die Gehälter an der Spitze der Vergütungs-/Besoldungsskala fast dreimal so hoch wie die Anfangsgehälter, aber es dauert 37 Jahre, bis die oberste Gehaltsstufe erreicht ist (Tabelle D3.1).
- **Die Lehrergehälter sind zwischen 1996 und 2002 in fast allen Ländern real gestiegen**, am stärksten in Mexiko und Ungarn. Im selben Zeitraum sind die Lehrergehälter im Primar- und Sekundarbereich II in Spanien in realer Rechnung gesunken (Tabelle D3.3).

Arbeitszeit der Lehrer

- Die durchschnittliche **Zahl der Unterrichtsstunden an öffentlichen Schulen im Primarbereich** beträgt 803 Stunden, reicht aber von 617 in Japan bis zu 1 139 Stunden in den Vereinigten Staaten (Tabelle D4.2).
- **Im Sekundarbereich I** liegt die durchschnittliche Zahl der **Unterrichtsstunden** bei 717 Stunden, reicht aber von 513 in Japan bis zu 1 167 Stunden in Mexiko (Tabelle D4.2).
- **Im Sekundarbereich II** liegt die durchschnittliche Zahl der **Unterrichtsstunden** bei 674 Stunden, reicht aber von 449 in Japan bis zu 1 121 Stunden in den Vereinigten Staaten (Tabelle D4.2).
- Der **Anteil der auf den Unterricht entfallenden Arbeitszeit der Lehrer** ist im Primarbereich höher als im Sekundarbereich. Auf beiden Bildungsebenen überschreitet dieser Anteil lediglich in einer Minderheit von Ländern 50% (Tabelle D4.1 und Abb. D4.2).

- **Die Arbeitszeitregelungen für Lehrer** sind je nach Land unterschiedlich. In den meisten Ländern ist eine bestimmte Stundenzahl offiziell vorgeschrieben; während in anderen lediglich die Zahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden festgelegt ist (Indikator D4).

Die Verteilung der Entscheidungskompetenzen auf der Sekundarstufe I

- Ausgehend von den Daten für 2003 ist festzustellen, dass die **Entscheidungsfindung** in Australien, Griechenland, Luxemburg, Mexiko, Österreich, Portugal, Spanien und der Türkei am stärksten zentralisiert ist (auf staatlicher bzw. bundesstaatlicher/regionaler Ebene), wobei die Zentralregierung eine besonders dominierende Rolle in Griechenland spielt (wo 88% der Entscheidungen von den zentralstaatlichen Behörden getroffen werden) sowie in Luxemburg (66%) (Tabelle B6.1).
- Entscheidungen werden häufiger auf **Schulebene** getroffen in England, Neuseeland, der Slowakischen Republik, der Tschechischen Republik, Ungarn und vor allem den Niederlanden, wo sämtliche Entscheidungen auf Schulebene gefällt werden (Tabelle D6.1).
- **Entscheidungen über die Unterrichtsgestaltung** werden in allen OECD-Ländern überwiegend von den Schulen selbst getroffen, während für Planungs- **und Strukturfragen** zumeist höhere staatliche Entscheidungsebenen zuständig sind. Gemischt ist das Bild bei **Entscheidungen über Personalmanagement sowie Ressourcenallokation und -verwendung** (Tabelle D6.2).
- **Knapp die Hälfte der Entscheidungen werden von den Schulen völlig eigenständig getroffen**, ungefähr ebenso viele Entscheidungen innerhalb eines von einer vorgesetzten Behörde gesteckten Rahmens. Es kommt relativ selten vor, dass Schulen Entscheidungen im Benehmen mit Dritten treffen. Eigenständige Entscheidungen der Schulen betreffen weniger häufig Planungs- und Strukturfragen als andere Bereiche (Tabelle D6.3).
- **Zwischen 1998 und 2003 wurde die Entscheidungsfindung in den meisten Ländern stärker dezentralisiert**, namentlich in Korea, der Tschechischen Republik und der Türkei. In Belgien (Flämische Gemeinschaft) und Griechenland war der Trend umgekehrt (Abb. D6.3).

Hinweis für Herausgeber

Die Zahlen beziehen sich in der Regel auf das Schuljahr 2002 oder das Finanzjahr 2001, sofern nicht anders vermerkt. Die Zahlen über die Grundqualifikationen 15-Jähriger in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften und über das schulische Engagement der Schülerinnen und Schüler stammen aus der von der OECD getragenen Internationalen Schulleistungsstudie (PISA) aus dem Jahr 2000.

Die Indikatoren in dieser Veröffentlichung basieren auf Daten, die der OECD zum 30. Juni 2004 vorlagen. Alle nachfolgenden von den Ländern an ihren Daten vorgenommenen Revisionen, die sich auf die Indikatorwerte auswirken, sind verfügbar auf der OECD-Website unter: www.oecd.org/edu/eag2004.

Glossar der in der Kurzzusammenfassung verwendeten Begriffe

Ausgaben für Bildungseinrichtungen: Die Ausgaben für Bildungseinrichtungen umfassen sowohl Ausgaben für unterrichterteilende Bildungseinrichtungen als auch für solche, die keinen Unterricht erteilen, z.B. jene, die sich mit der Administration des Bildungssystems befassen.

Beschäftigungsquote: Der prozentuale Anteil der erwerbstätigen Personen an der Gesamtbevölkerung.

Bildungserwartung: Die Bildungserwartung ist die voraussichtliche durchschnittliche Dauer der formellen Bildung eines 5-jährigen Kindes während seines gesamten Lebens.

Bildungsstand: Der Bildungsstand wird ausgedrückt durch den höchsten abgeschlossenen Bildungsbereich, wobei die Bildungsbereiche gemäß der Internationalen Standard-Klassifikation des Bildungswesens (ISCED) definiert sind.

Forschungsprogramme: Der Begriff bezieht sich auf tertiäre Studiengänge, die direkt zu einem weiterführenden Forschungsabschluss führen, z.B. PhD (Promotion).

Gesamte öffentliche Bildungsausgaben: Darunter fallen öffentliche (staatliche) Ausgaben für Bildungseinrichtungen sowie staatliche Beihilfen für private Haushalte (z.B. für die Lebenshaltungskosten) und andere private Bildungseinrichtungen.

Hochschulabschluss oder Äquivalent: Bezieht sich auf Abschlüsse von Studiengängen des Tertiärbereichs A und darüber.

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

ISCED: Internationale Standard-Klassifikation des Bildungswesens, die Bildungsgänge nach Niveau festlegt.

Partnerländer: Die am OECD/UNESCO-Weltbildungsindikatoren-Programm (WEI) teilnehmenden Länder: Ägypten, Argentinien, Brasilien, Chile, China, Indien, Indonesien, Jamaika, Jordanien, Malaysia, Paraguay, Peru, Philippinen, Russische Föderation, Simbabwe, Sri Lanka, Thailand, Tunesien und Uruguay. Ferner nimmt Israel teil, das einen Beobachterstatus bei den OECD-Aktivitäten im Bildungsbereich hat.

Tertiärbereich A: Der Tertiärbereich A entspricht ISCED 5A. Diese Studiengänge sind weitgehend theoretisch orientiert und sollen hinreichende Qualifikationen für den Zugang zu weiterführenden Forschungsprogrammen und Berufen mit hohem Qualifikationsniveau wie Medizin, Zahnmedizin oder Architektur vermitteln. Der Tertiärbereich A schließt gewöhnlich Bachelor- und Master-Abschlüsse sowie äquivalente Abschlüsse ein.

Tertiärbereich B: Der Tertiärbereich B entspricht dem ISCED 5B. Diese Studiengänge sind gewöhnlich 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.

Tertiärer Bildungsbereich: Studiengänge des Tertiärbereichs A und B sowie weiterführende Forschungsprogramme.

© OECD, 2004

Die Wiedergabe dieser Zusammenfassung ist unter Angabe der Urheberrechte der OECD sowie des Titels der Originalausgabe gestattet.

Zusammenfassungen in Drittsprachen enthalten auszugsweise Übersetzungen von OECD-Publikationen, deren Originalfassungen in englischer und französischer Sprache veröffentlicht wurden.

Sie sind unentgeltlich beim Online-Bookshop der OECD erhältlich unter www.oecd.org/bookshop/.

Wegen zusätzlicher Informationen wenden Sie sich bitte direkt an die
OECD Rights and Translation unit,
Public Affairs and Communications Directorate.

E-Mail : rights@oecd.org

Fax: +33 1 45 24 13 91

Adresse: OECD Rights and Translation unit (PAC)
2, rue André-Pascal
75775 Paris cedex 16
France

